Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8270774
Centre d'intérêt: 260

Tremblay, Richard-Ernest.

Intégration d'un programme de rééducation à un programme de scolarisation en fonction des élèves mésadaptés socio-affectifs du professionnel court : rapport final / Richard Tremblay. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service aux étudiants, Bureau de la consultation personnelle, 1981.
59 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 58-59.

Cote Dewey: 371.94'09714/T789i Cote LC: LC/4801

Descripteur(s): *Adaptation scolaire *Perturbé affectif *Comportement social *Difficulté d'apprentissage *Fréquentation scolaire *Rééducation *Enseignement professionnel *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Polyvalente Lucien-Pagé (Montréal, Québec) *Polyvalente Louis-Joseph-Papineau (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Concept de soi

Projet-pilote qui a pour but d'aider des garçons du professionnel court II manifestant des problèmes sérieux d'adaptation à mieux s'intégrer aux activités scolaires. Le projet porte plus particulièrement sur les comportements sociaux des garçons en classe, sur leur utilisation des ressources scolaires disponibles, sur leurs difficultés d'apprentissage et sur leur perception d'eux-mêmes (concept de soi). La recherche a pour but d'articuler le modèle original en fonction de la clientèle cible et de vérifier si le programme permet d'atteindre les objectifs retenus.

L'intervention a touché, en 1980-1981, quinze garçons étudiant à la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, dont dix placés en classe expérimentale et cinq en classe régulière comme groupe témoin, et seize garçons de la polyvalente Lucien-Pagé, dont huit en classe expérimentale et huit en classe régulière. Le modèle d'intervention est une adaptation d'un modèle psychoéducatif développé pour l'intervention auprès d'adolescents délinquants. Cette approche se caractérise par un effort de concertation de chacun des intervenants pour créer un environnement permettant à l'adolescent d'atteindre des objectifs fixés d'une façon séquentielle (étapes).

Il semble que les élèves des groupes expérimentaux soient perçus par les intervenants comme ayant diminués leurs difficultés d'apprentissage, alors que les élèves des groupes contrôles auraient tendance à augmenter les leurs. L'évaluation du concept-de-soi des élèves a par ailleurs permis de constater qu'il n'y avait pas de changements significatifs au cours de l'intervention tant chez les élèves des groupes expérimentaux que chez les élèves des groupes

témoins. Finalement, l'évaluation des périodes d'absence et des abandons au cours de l'intervention semble démontrer que le programme expérimental favorise une plus grande fréquentation scolaire.

---

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Financement: Bénéficiaire - CECM
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: jr

---

E D U Q 8270774

LA COMMISSION
DES ÉCOLES CATHOLIQUES
DE MONTRÉAL

CÉCM

SERVICE AUX ÉTUDIANTS

Bureau de la consultation personnelle

# Intégration d'un programme de rééducation à un programme de scolarisation en fonction des élèves mésadaptés socio-affectifs du professionnel court

R A P P O R T  F I N A L

AOUT 1981

Richard Tremblay, Ph. D.
Responsable du service de la recherche, Centre de Psycho-Education du Québec
et
Professeur agrégé
Ecole de psycho-éducation
Faculté des Arts et des Sciences
Université de Montréal

3737 est, rue Sherbrooke Montréal, Qué H1X 3B3 (514) 525-6311

La rédaction de ce rapport final est possible grâce à une subvention spéciale du ministère de l'Éducation accordée en vertu de l'énoncé de politique et du plan d'action pour l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES


| | | page |
|---|---|---|
| 1. | Titre du projet ..... | 1 |
| 2. | Commission scolaire ..... | 1 |
| 3. | Membres de l'équipe de recherche et d'intervention ..... | 1 |
| 4. | Plan de la recherche ..... | 2 |
| | 4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs expérimentés ..... | 2 |
| | 4.2 Les objectifs de la recherche ..... | 5 |
| | 4.3 Le modèle et les objectifs de l'intervention ..... | 6 |
| | 4.4 Calendrier de la démarche expérimentale ..... | 9 |
| | 4.5 Les instruments de recherche ..... | 12 |
| 5. | Résultats ..... | 13 |
| | 5.1 Homogénéité et hétorogénéité des interventions..... | 13 |
| | 5.2 Le climat social dans les classes ..... | 24 |
| | 5.3 Impact sur les difficultés d'apprentissage ..... | 30 |
| | 5.4 Impact sur le concept de soi ..... | 35 |
| | 5.5 Impact sur la fréquentation scolaire ..... | 43 |
| | 5.6 La satisfaction du personnel à l'égard du programme ..... | 46 |
| 6. | Discussion ..... | 49 |
| 7. | Conclusion ..... | 54 |
| 8. | Recommandations ..... | 55 |
| 9. | Sommaire ..... | 56 |
| 10. | Références ..... | 57 |

page

Appendice A: Organisation humaine et physique de la polyvalente Louis-Joseph-Papineau ..... 62

Appendice B: Organisation humaine et physique de la polyvalente Lucien-Pagé ..... 76

Appendice C: Assiette-horaire: polyvalente Louis-Joseph-Papineau ..... 85

Appendice D: Instruments de notation des observations ..... 87

Appendice E: Instruments d'observation de l'hyperactivité des comportements des enseignants et des pairs et grille d'observation ..... 98

Appendice F: Évaluation de la satisfaction à l'égard du programme ..... 104

Appendice G: Évaluation du concept de soi ..... 109

Appendice H: Évaluation des difficultés d'apprentissage ..... 114

Appendice I: Classroom Environment scale ..... 125

Appendice J: Rapport final de l'expérimentation du projet pilote pour l'année 1980-81 à la polyvalente Lucien-Pagé, par Christiane Lalumière ..... 132

1. TITRE DU PROJET

Intégration d'un programme de rééducation à un programme de scolarisation en fonction des élèves mésadaptés socio-affectifs du professionnel court

2. COMMISSION SCOLAIRE - ÉCOLES

Commission des écoles catholiques de Montréal
3737, rue Sherbrooke est
Montréal, QUÉBEC

Polyvalente Lucien-Pagé
8200, rue St-Laurent
Montréal, QUÉBEC

Polyvalente Louis-Joseph-Papineau
2901, rue Louvain
Montréal, QUÉBEC

3. MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION

(Nom, profession, formation et responsabilité dans la recherche)

DUPRAS, Madeleine, psychoéducatrice - responsable

LALONDE, Michel, orthopédagogue - intervention

JULIEN, Rock, psychoéducateur - intervention

LALUMIÈRE, Christiane, psychoéducatrice - intervention

PELLAND, Micheline, orthopédagogue, intervention

TREMBLAY, Richard, chercheur attitré

DESJARDINS, Francine, collecte des données

DESMARAIS-GERVAIS, Lyse, analyse des données

4. Plan de la recherche

4.1 Modèle d'organisation des services éducatifs expérimentés

1) Les difficultés des élèves concernés

L'intervention s'adresse à des élèves du secondaire orientés vers le professionnel court 11 qui ont présenté, au cours de l'année précédente, des difficultés graves d'adaptation. Ces élèves sont considérés "mésadaptés socio-affectifs". Ils présentent des comportements impulsifs, défensifs, agressifs; ils présentent des difficultés importantes d'apprentissage, manifestées surtout par des retards sur le plan des acquisitions de base (mathématiques et français.) L'utilisation que ces élèves font des ressources scolaires semble inadéquate lorsque l'on considère les normes du milieu ainsi que le potentiel de l'élève. On soupçonne que ces élèves ont développé, au cours des années, un concept de soi qui ne correspond pas à leur potentiel (cf. Beltempo, 1979; Pihl et al., 1979) et d'une façon générale, le milieu familial ne semble pas offrir le support nécessaire en ce qui a trait à la scolarisation.

Les difficultés des élèves cibles peuvent donc être résumées ainsi:

a) comportements sociaux inappropriés,
b) troubles d'apprentissage (retards académiques),
c) utilisation inadéquate des ressources scolaires disponibles,
d) faible concept de soi.

2) Nombre d'élèves présentant des difficultés

Les résultats présentés plus loin dans ce document indiquent en détail certaines difficultés des élèves concernés par ce projet.

3) Âge et sexe des élèves

Tous les élèves sont de sexe masculin. La moyenne d'âge du groupe expérimental à la polyvalente Louis-Joseph-Papineau est de 14.13 (E.T.: 0.35; minimum, 14; maximum, 15, n = 8). La moyenne d'âge du groupe contrôle est de 14.33 (E.T.: 0.58; minimum, maximum 15, n = 3). À la polyvalente Lucien-Pagé, la moyenne d'âge du groupe expérimental est de 14,38 (E.T.: ,74; minimum, 14; maximum, 16, n = 8) et la moyenne d'âge du groupe contrôle est de 14,43 (E.T.: ,53; minimum, 14; maximum, 15, n= 7).

4) Localisation des élèves en fonction des élèves "réguliers"

Dans les deux polyvalentes, il s'agit d'un regroupement spécial d'élèves du professionnel court 11 issus de l'ensemble de ces classes. Ces élèves ont été recrutés suite aux références des différents membres du personnel, aux observations des intervenants et à l'étude des dossiers.

5) Organisation humaine et physique des écoles

Les renseignements détaillés de ce point sont présentés en appendice A et B.

6) Les intervenants et leurs fonctions

a) Louis-Joseph-Papineau

| Intervenants | Fonctions | Fréquence des interventions |
|---|---|---|
| Orthopédagogue | Enseignement: | |
| | - français | 5 x 70 min / 7 jours |
| | - mathématiques | 5 x 70 min / 7 jours |
| | - anglais | 3 x 70 min / 7 jours |
| | - enseignement rel. | 2 x 70 min / 7 jours |
| | - connaissance du milieu | 2 x 70 min / 7 jours |
| | Elle participe aux tâches du psychoéducateur. | |

| Intervenants | Fonctions | Fréquence des interventions |
|---|---|---|
| Psychoéducateur | - Entrevue régulière<br>- Entrevue sur-le-champ<br>- Activités de socialisation<br>- Tutorat: français<br>maths<br>anglais<br>éd. phys.<br>- Contacts avec les parents<br>Il participe aux tâches de l'orthopédagogue. | La fréquence de ses interventions dépend des besoins (voir le rapport de septembre 1980). |
| Enseignants: | | |
| Atelier | - Atelier | 8 x 70 min / 7 jours |
| Éducation phys. | - Éd. physique | 2 x 70 min / 7 jours |
| Assitant directeur au P.C. | - Examen des feuilles de route et signature | aux 10 jours |
| Infirmière | - Consultation | au besoin |
| Conseiller en orientation | - Consultation | au besoin |
| Conseiller en fréquentation scolaire | - Consultation | au besoin |
| Enseignant | - Consultation | au besoin |

b) Lucien-Pagé

| Enseignant | Enseignement: | |
|---|---|---|
| | - français | 5 x 70 min / 7 jours |
| | - mathématiques | 5 x 70 min / 7 jours |
| | - anglais | 2 x 70 min / 7 jours |

| Intervenants | Fonctions | Fréquence des interventions |
|---|---|---|
| | - morale | 1 x 70 min / 7 jours |
| | - connaissance du milieu | 2 x 70 min / 7 jours |
| | - activités manuelles | 2 x 70 min / 7 jours |
| | - activités spéciales | 3 x 70 min / 7 jours |
| | Il participe aux tâches du psychoéducateur. | |
| Psychoéducateur | - Entrevue régulière<br>- Entrevue sur-le-champ<br>- Rencontre de groupe<br>- Activités de socialisation<br>- français<br>- mathématiques<br>- anglais<br>- activités manuelles<br>- atelier<br>- éducation physique<br>- Contact avec les parents | La fréquence de ces interventions dépend des besoins (voir le rapport de septembre 1980). |
| | Il participe aux tâches de l'enseignant. | |
| Enseignant | | |
| Atelier | - Atelier | 8 x 70 min / 7 jours |
| Éducation phys. | - Éd. physique | 2 x 70 min / 7 jours |
| Conseiller en fréquentation scolaire | - Consultation | au besoin |

7) Assiette-horaire

Les élèves passent la presque totalité de leur temps dans la classe (ou atelier). Les interventions rééducatives se font au cours du travail académique. Il s'agit d'une approche qui se veut "intégrée" (voir appendice C).

8) Facteurs géographiques

Les deux polyvalentes sont situées sur l'île de Montréal dans une région exclusivement urbaine. Le territoire couvert par les deux polyvalentes est suffisamment grand pour obliger certains élèves à utiliser les transports publics.

4.2 Les objectifs de la recherche

Les objectifs du projet se divisent en deux grandes catégories. La première catégorie d'objectifs a trait à la construction et à l'implantation du programme d'intervention. Il s'agit essentiellement d'articuler le modèle original (cf. Le modèle et les objectifs de l'intervention) en fonction des besoins de la clientèle cible. La deuxième catégorie d'objectifs a trait à l'impact du programme sur la clientèle cible. Il s'agit essentiellement de vérifier si le programme permet d'atteindre les objectifs de l'intervention.

1) Objectifs pour l'année scolaire 1979-1980

A) Objectif général

Articuler le modèle d'intervention pour une implantation auprès de groupes d'élèves du professionnel court II dans deux polyvalentes de la C.É.C.M.

B) Objectifs spécifiques

a) Les responsables du programme décriront d'une façon détaillée les éléments du programme (cf. tableau 1) de façon telle que le programme pourra être utilisé par d'autres intervenants.

b) Les responsables du programme présenteront la fréquence d'utilisation des éléments du programme (cf. tableau 1) pour un échantillon représentatif des périodes d'implantation au cours des mois de mars et avril 1980.

c) Les responsables du programme présenteront une évaluation de la satisfaction à l'égard du programme, manifesté par:

- les élèves participant au programme,
- le personnel participant au programme,
- la direction des deux polyvalentes impliquées,
- les enseignants au professionnel court dans les deux polyvalentes impliquées,
- les parents des élèves impliqués.

Les résultats de la poursuite de ces objectifs sont présentés dans le rapport de septembre 1980 (Tremblay et Dupras, 1980).

2) Objectifs pour l'année scolaire 1980-1981

Vérifier si l'intervention a permis d'atteindre les objectifs fixés (cf. Le modèle et les objectifs de l'intervention).

## 4.3 Le modèle et les objectifs de l'intervention

### 1) Le modèle d'intervention

Le projet s'inspire d'une approche dite "psychoéducative" élaborée originalement pour l'intervention éducative auprès d'adolescents délinquants dans un internat de rééducation (Boscoville) (cf. Cusson et Leblanc, 1980; Gendreau, 1966).

Cette approche se caractérise par un effort de concertation de chacun des intervenants pour créer un environnement permettant à l'adolescent d'atteindre des objectifs fixés d'une façon séquentielle (étapes). Les objectifs s'apparentent aux objectifs de type affectif de Krathwohl et al. (1964) et peuvent être poursuivis en fonction de contenus variés (mathématiques, français, loisirs, etc.). D'une façon générale, les matières académiques sont abordées par un enseignement individualisé. Les activités de groupe sont utilisées pour atteindre des objectifs de socialisation et des entretiens individuels et de groupe (réguliers et sur-le-champ) servant de support à l'intégration de la personnalité. Le modèle psychoéducatif a été décrit ailleurs, entre autre, par Gendreau (1978); Tremblay (1976) et Guindon (1969).

L'un des premiers objectifs du projet est d'adapter l'approche psychoéducative. À date les objectifs ont été déterminés en fonction des besoins de la clientèle et le programme est structuré à partir d'une classification de Gendreau (1978) et de Cooley et Lohnes (1976) (cf. tableau 1). Les choix de contenu du programme sont essentiellement basés sur la formation et l'expérience des intervenants (deux psychoéducateurs et deux orthopédagogues). Les résultats présentés au rapport de septembre 1980 (Tremblay et Dupras, 1980) permettent au lecteur de constater les modalités d'implantation du modèle telles qu'observées en 1979-80. Les modalités d'implantation telles que prévues par les intervenants pour 1980-81 sont décrites dans la section 1 des résultats du présent rapport.

2) Les objectifs de l'intervention

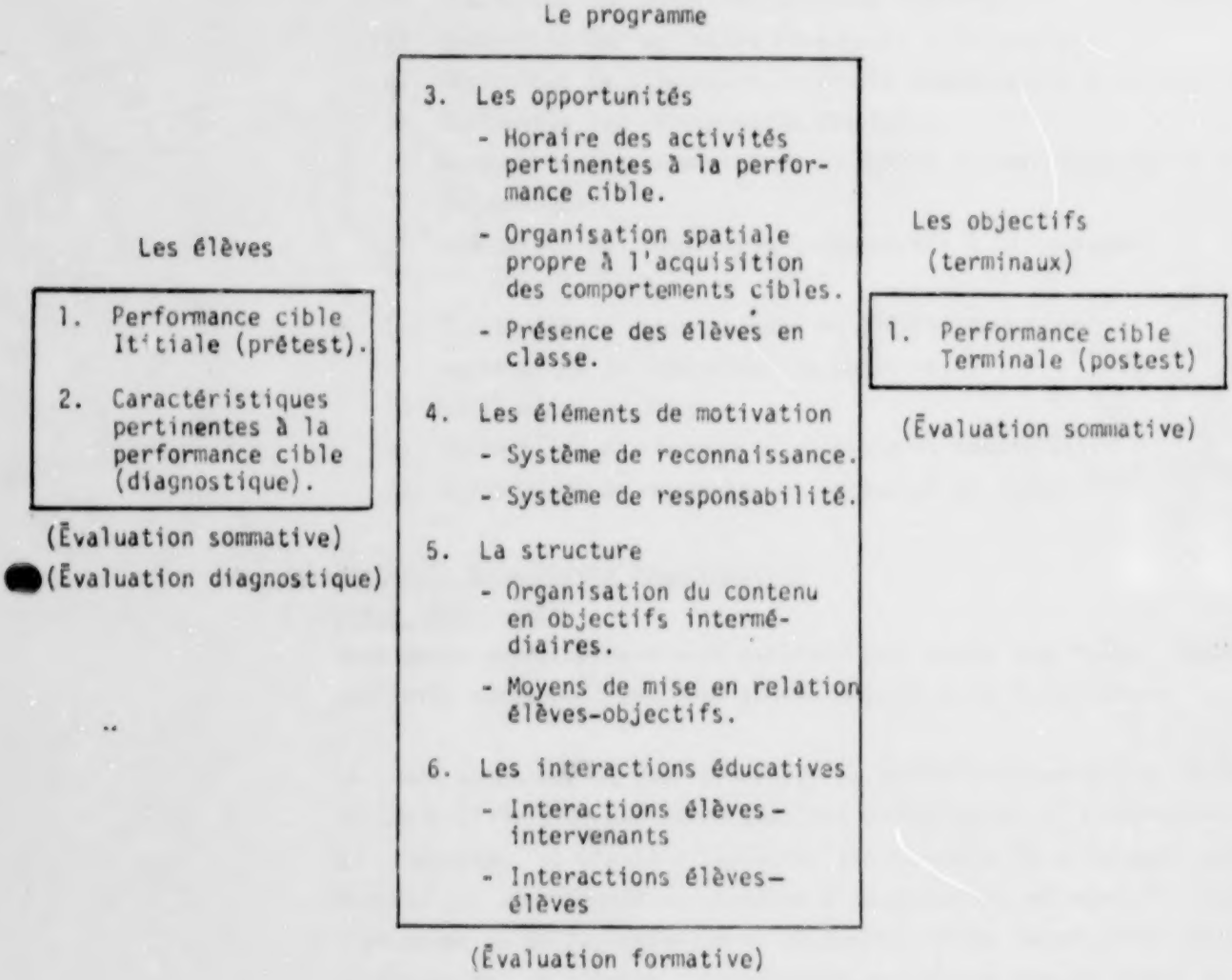
Le but de l'intervention est l'intégration des élèves cibles aux activités scolaires régulières. Les objectifs généraux et spécifiques sont les suivants:

A) Les élèves amélioreront leur concept de soi en ce qui a trait:
   a) à leur comportement,
   b) à leur statut intellectuel et scolaire,
   c) à leur apparence physique,
   d) à leur anxiété,
   e) à leur popularité,
   f) à leur bonheur et satisfaction.

B) Les élèves utiliseront d'une façon plus adéquate les ressources scolaires disponibles:
   a) présence en classe,
   b) interactions avec l'enseignant,
   c) utilisation du matériel didactique,
   d) travail académique avec les pairs.

Tableau 1

Modèle du processus d'intervention et types d'évaluation



C) Les élèves présenteront en classe des comportements sociaux plus appropriés:

a) diminution des déplacements inappropriés à la consigne,
b) diminution des activités motrices inappropriées à la consigne,
c) diminution des activités étrangères à la consigne,
d) diminution de l'émission de bruits inappropriés à la consigne,
e) diminution des dérangements des pairs,
f) diminution des commentaires et bruits vocaux inappropriés à la consigne,
g) diminution des bavardages inappropriés à la consigne.

D) Les difficultés d'apprentissage de l'élève diminueront:

a) difficultés de compréhension auditive,
b) difficultés de langage,
c) difficultés d'orientation spatiale et temporelle,
d) difficultés de comportement personnel et social.

## 4.4 Calendrier de la démarche expérimentale

### 1) Devis expérimental

Deux devis expérimentaux sont utilisés pour cette recherche. Chacun des devis correspond aux deux grands objectifs de la recherche.

Le devis expérimental pour articuler le modèle d'intervention (année scolaire 1979-1980) peut être qualifié d'évaluation de l'implantation du programme. Il s'agit d'implanter les éléments du programme, d'effectuer les ajustements nécessaires à la situation en cours de route, d'observer cette implantation et de décrire d'une façon détaillée le programme qui en résulte. L'implantation sert en quelque sorte de préexpérimentation et les observations servent à effectuer les corrections nécessaires pour améliorer le programme en vue de l'expérimentation (cf. L.L. Morris et C.T. Fitz-Gibbon, 1978). Les détails de cette procédure et les résultats sont présentés dans le rapport de septembre 1980. (Tremblay et Dupras, 1980).

Le devis expérimental pour vérifier l'impact du modèle d'intervention sur les élèves (année scolaire 1980-1981) fait appel à une évaluation sommative (cf. C.T. Fitz-Gibbon et L.L. Morris, 1978). Nous utilisons le plan d'expérience prétest, postest et groupe témoin (cf. Campbell et Stanley, 1966; Léon et al., 1977). Ce plan d'expérience nécessite que les groupes témoins et expérimentaux soient constitués au hasard à partir d'une même population.

D'une façon plus précise, au printemps 1980, nous avons demandé aux responsables de la sélection des élèves du professionnel court II d'identifier tous les élèves masculins susceptibles de nécessiter en septembre 1980 la ressource particulière offerte par le projet pilote, c'est-à-dire, les garçons présentant des difficultés importantes d'adaptation sur le plan du comportement et sur le plan de l'apprentissage. À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, 15 garçons ont été identifiés. Parmi ceux-ci, nous avons choisi, au hasard, 10 garçons pour la classe expérimentale[1]. Les cinq autres garçons sont intégrés aux classes régulières du professionnel court II et servent de groupe témoin.[2]

À la polyvalente Lucien-Pagé, 16 garçons ont été identifiés en septembre 1980 comme présentant des difficultés d'adaptation suffisantes pour nécessiter les ressources du projet pilote. Parmi ceux-ci, nous avons choisi, au hasard, huit garçons pour la classe expérimentale[3]. Les huit autres garçons ont été intégrés à une classe régulière du professionnel court II et servent de groupe témoin.

---

1. Nous avons estimé, à partir de l'expérience de l'an dernier, que 10 élèves était le nombre maximal de sujets pour une classe de ce type.
2. Un garçon du groupe expérimental et deux garçons du groupe témoin ne se sont pas présentés à cette école en septembre. Un garçon de la classe expérimentale a abandonné en cours d'année à cause d'une hospitalisation de longue durée.
3. Nous avons estimé, à partir de l'expérience de l'an dernier, que huit élèves était le nombre idéal de sujets pour une classe de ce type.

Cependant, au cours du mois d'octobre 1980, l'enseignant de cette classe régulière a demandé que les élèves identifiés comme mésadaptés socio-affectifs soient retirés de cette classe régulière. Une deuxième classe, pour les huit garçons présentant des difficultés d'adaptation, a été créée. Cette classe ne bénéficie cependant pas des services d'un psychoéducateur. Nous considérons qu'il s'agit là d'un excellent groupe témoin pour le projet pilote puisqu'il nous permet de contrôler la variable "nombre de sujets dans la classe" et la variable homogénéité du groupe" en termes de mésadaptés socio-affectifs.[4]

2) Étapes franchies

À la rédaction du présent rapport (août 1981), deux groupes d'élèves dans deux polyvalentes de la C.E.C.M. ont fait l'objet d'une intervention d'octobre 1979 à juin 1980. Cette première année a permis aux intervenants d'expérimenter le programme auprès de ces groupes d'élèves. Au cours des mois de mars et avril, quatre semaines d'observations directes ont été effectuées dans chacune des polyvalentes. Une étude de la satisfaction du personnel des deux polyvalentes a été effectuée en juin. Les résultats sont présentés dans le rapport daté de septembre 1980 (Tremblay et Dupras, 1980).

Pour l'intervention de 1980-1981, deux groupes expérimentaux et témoins ont été formés. L'intervention a débuté en septembre 1980. Nous avons mesuré au cours des mois d'octobre et novembre 1980, le climat social dans les classes expérimentales et témoins, le concept de soi des sujets des quatre groupes et les difficultés d'apprentissage et de comportements de ces mêmes sujets. Ces mesures servent de prétest.

Au mois de mai 1981, nous avons mesuré le climat social dans chacune des classes expérimentales et témoins. Nous avons aussi mesuré le concept de soi, les difficultés d'apprentissage et les difficultés de comportement de chacun des quatre groupes ainsi que la satisfaction à l'égard du programme.

---

4. Un élève de la classe témoin a quitté en cours d'année.

Nous n'avons pas refait d'observation directe du comportement des garçons (pour évaluer les objectifs B et C) par manque de ressources.

4.5 Les instruments de recherche

1) Observation des éléments du programme

Les instruments d'observation sont construits en fonction du modèle du processus d'intervention décrit au tableau 1. Chaque élément du programme est observé pour chacun des élèves en fonction d'un échantillon dans le temps. Les instruments (cf. appendice D) sont adaptés de Stallings (1977) de façon à y inclure les éléments propres au programme implanté. (Les résultats sont présentés dans Tremblay et Dupras, 1980).

2) Évaluation des comportements des élèves et des intervenants

Il s'agit ici d'une observation effectuée par le psychologue intervenant dans le programme implanté dans une des polyvalentes en 1979-80. Ces observations doivent principalement servir à aider l'enseignant à distribuer, de façon sélective, son attention aux comportements des élèves (cf. appendice E). (Les résultats sont présentés dans Tremblay et Dupras, 1980).

e) Évaluation de la satisfaction à l'égard du programme

La satisfaction à l'égard du programme est évaluée à l'aide d'un questionnaire construit pour les fins de la recherche. Il s'adresse aux autres enseignants du professionnel court et aux membres de la direction. Il s'agit d'évaluer leur satisfaction générale à l'égard du programme. Le questionnaire est inclus à l'appendice F.

f) L'évaluation du concept de soi

Cette évaluation est effectuée à l'aide de l'échelle "Children's Self Concept" de Piers-Harris (Piers, 1977). Ce test a récemment été traduit en français par Angèle Boisclair[5].

---

5. Etudiante de troisième cycle au Département de psychologie de L'Université de Montréal.

f) Le test permet de mesurer six dimensions du concept de soi: le comportement, le statut intellectuel et scolaire, l'apparence physique, l'anxiété, la popularité, le bonheur et la satisfaction (cf. appendice G).

g) L'évaluation des difficultés d'apprentissage

Les difficultés d'apprentissage seront évaluées à l'aide du "Pupil Rating Scale" de Myklebust (1971). Il s'agit d'une échelle d'évaluation complétée par les intervenants et permettant d'évaluer les difficultés d'apprentissage sur cinq dimensions: difficultés de compréhension auditive, difficultés du langage, difficultés d'orientation, difficultés de coordination motrice, difficultés de comportement personnel et social (cf. appendice H).

h) Evaluation du climat social

Nous avons utilisé l'instrument de Moos et TRICKETT (1974), le CES, pour obtenir une évaluation de la perception qu'ont les garçons du climat social de leur classe. Cette mesure nous permet d'avoir une représentation de l'environnement dans laquelle s'est déroulée l'expérience (cf. appendice i).

## 5. Résultats

### 5.1 Homogénéité et hétérogénéité des interventions

Dans le rapport de septembre 1980, nous avons recommandé d'identifier clairement les éléments du programme qui devront être homogènes entre les deux classes expérimentales et les éléments qui pourraient être hétérogènes.

Au cours de deux rencontres en septembre et au début d'octobre, nous avons tenté, avec les intervenants, de préciser les aspects du programme prévu où il semblait y avoir homogénéité et les aspects du programme où il semblait y avoir hétérogénéité.

Il est à noter que par élément homogène du programme entre les deux classes, nous entendons une façon de faire qui demeure dans les cadres du modèle d'intervention expérimenté. Alors que par élément hétérogène, nous entendons une façon de faire qui dévie des cadres du modèle d'intervention expérimenté.

Étant donné qu'au départ le modèle n'a pas été explicité de façon détaillé, nous avons dû recourir aux opinions des membres du projet pour décider qu'une façon de faire correspondait ou non au modèle d'intervention prévu.

Nous pouvons d'abord rappeler les grands traits du modèle: une classe à nombre d'élèves restreint (± 8), des élèves présentant tous des difficultés d'adaptation psychosociale et des difficultés d'apprentissage; un enseignant et un psychoéducateur responsables conjointement de l'ensemble des activités des élèves de la classe; une didactique, la plus individualisée possible; des interventions visant l'amélioration de l'adaptation psychosocial et de l'apprentissage et enfin, la collaboration des parents.

En ce qui concerne ces grands traits, nous pouvons affirmer qu'en octobre 1980, les deux classes semblaient réunir toutes les conditions pour manifester l'homogénéité désirée. Nous allons décrire, ci-dessous, le détail des éléments du programme dans chacune des classes et souligner à mesure le degré d'homogénéité.

A) <u>Les opportunités</u>

a) <u>Horaire des activités</u>

À Louis-Joseph-Papineau, les élèves bénéficient de 17 périodes de classe alors qu'à Lucien-Pagé, ils bénéficient de 20 périodes de classe. À Louis-Joseph-Papineau, les trois autres périodes servent à des rencontres avec les élèves au besoin. Dans les deux classes, les élèves ont en principe cinq périodes de français, cinq périodes de mathématiques et deux périodes de connaissance du milieu.

À Louis-Joseph-Papineau, ils ont trois périodes d'anglais et deux périodes d'enseignement religieux, alors qu'à Lucien-Pagé, ils ont deux périodes d'anglais et une période de morale. Les cinq autres périodes à Lucien-Pagé sont réparties de la façon suivante: deux périodes d'artisanat et trois périodes, dans une même journée, constituant une journée d'activités spéciales (exemple: maquette de l'école, cueillette de pommes).

À l'extérieur de chacune des classes, les élèves ont aussi deux périodes d'éducation physique et huit périodes d'atelier.

Aucune des différences d'horaire n'a été jugée comme s'éloignant de façon appréciable du modèle original.

b) L'organisation spatiale

Nous référons ici à l'organisation spatiale de la classe. Les deux classes utilisent une organisation spatiale pratiquement orthogonale l'une à l'autre. Cette différence n'a pas été jugée pertinente au modèle d'intervention. Cependant, elle semble, à notre avis, manifester une différence d'objectifs poursuivis et une différence du système de motivation.

À Louis-Joseph-Papineau (cf. figure 1), les intervenants assignent une place à chacun des élèves. Les pupitres sont disposés autour du local le long des murs. Un certain nombre de pupitres supplémentaires sont disposés autour du bureau des intervenants. Les élèves peuvent déplacer leur pupitre ou venir s'asseoir autour du bureau des intervenants dans la mesure où ils se comportent et produisent de façon adéquate. L'utilisation de l'espace est donc prévue comme élément de motivation.

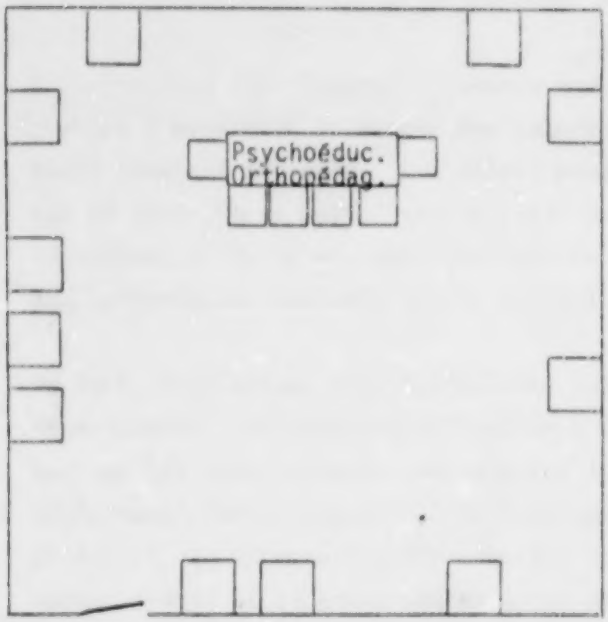



Fig. 1: Organisation spatiale de la classe à Louis-Joseph-Papineau.

Fig. 2: Organisation spatiale de la classe à Lucien-Pagé.

A Lucien-Pagé (cf. figure 2), chacun des élèves a un pupitre à proximité du bureau des intervenants et une grande table longeant les murs. Les élèves peuvent s'asseoir où ils le désirent en autant qu'ils aient une raison valable. Cependant, s'ils ne se comportent pas de façon adéquate, les intervenants décident où ils devront s'asseoir.

De fait, nous notons deux différences importantes entre les deux classes. La première différence a trait à la façon de motiver les comportements adéquats par les privilèges de déplacement dans l'espace. À Lucien-Pagé, les élèves ont, au départ, la liberté des déplacements et peuvent perdre cette liberté si le comportement n'est pas celui attendu. À Louis-Joseph-Papineau, les élèves acquièrent le droit de ne pas se déplacer par leur bon comportement.

La deuxième différence a trait à l'évolution de l'utilisation de l'espace. À Louis-Joseph-Papineau, les intervenants placent les élèves loin de leur bureau et présentent comme un privilège le fait de s'asseoir près d'eux. À Lucien-Pagé, les intervenants placent les élèves près de leur bureau et permettent aux élèves de s'éloigner dans la mesure où ils ne présentent pas de comportement inadéquat.

En plus du local de classe, un local adjacent est réservé au bricolage à Lucien-Pagé, alors qu'un local est réservé aux discussions et à la détente à Louis-Joseph-Papineau. Ce dernier n'a à peu près pas été utilisé.

c) Présence des élèves en classe

Dans chacune des classes, les intervenants privilégient la présence en classe des élèves. Le retrait de la classe n'est pas en principe utilisé comme conséquence à un comportement inadéquat. Les élèves sont cependant rencontrés à l'extérieur de la classe pour discuter d'un problème.

B) Les éléments de motivation

a) Le système de reconnaissance

Ã Louis-Joseph-Papineau, les acquisitions en mathématiques et en français sont quantifiées et représentées sur un tableau que l'élève fait signer par ses parents. En ce qui concerne le comportement, une feuille de route est complétée par un des intervenants après chaque période de classe. Cette feuille de route doit être signée par les parents à chaque jour, du moins pour les premiers mois de l'année.

Les casses-têtes et la lecture sont des activités permises lorsqu'un élève a "bien travaillé".

Ã Lucien-Pagé, pour les acquisitions académiques, l'intervenant signifie par un crochet qu'une opération est réussie et l'élève indique cette réussite sur un tableau permettant d'observer les opérations réussies par chacun des élèves. En ce qui a trait au comportement, les intervenants attribuent une note à chacun des élèves. Ces notes permettent de faire un graphique de l'évolution du comportement, elles sont portées à la connaissance des parents qui doivent signer. Elles vont aussi être discutées lors d'entrevues élève-intervenant.

Les élèves peuvent travailler à un casse-tête lorsqu'ils ont fourni un bon rendement. Ils ont aussi quelques moments d'activités libres.

Les différences entre les deux classes n'ont pas été jugées suffisantes pour ne pas être incluses dans un modèle unique.

b) Le système de responsabilité

Ã Louis-Joseph-Papineau, suite à l'expérience de l'an dernier, aucun "système" de responsabilité n'a été prévu. Les intervenants constatent que l'année scolaire est trop brève pour pouvoir mettre sur pied, avec ces garçons, un système qui a une valeur éducative. Cependant, certaines responsabilités seront confiées, à l'occasion, comme moyen de reconnaissance d'un comportement adéquat (exemple: aller chercher du café, faire des décorations).

Ã Lucien-Pagé, il y a un conseil de classe qui fait partie du système de l'ensemble de la polyvalente. En plus, chaque élève est appelé à prendre les présences en classe pendant une semaine. Ils doivent faire leur auto-correction de fiches de français et de mathématiques. Les intervenants prévoient aussi utiliser la technique de l'enseignement par un pair.

Dans les deux polyvalentes, les garçons ont des tâches de ménage aux ateliers.

Les différences notées à ce point du programme sont jugées, par les participants, compatibles au modèle.

C) La structure du programme

a) Organisation du contenu en objectifs intermédiaires

D'une façon générale, les intervenants des deux classes tentent de présenter aux élèves des travaux d'apprentissage qui sont organisés de façon séquentielle. Les outils varient et le contenu, de même que les séquences, varient avec ces outils.

Les objectifs intermédiaires sont donc souvent confondus avec les moyens de mise en relation. En mathématiques, les intervenants de Louis-Joseph-Papineau utilisent le système de fiches de Boscoville pour les élèves plus avancés et le système du Conseil de l'Île de Montréal pour les moins avancés. Ils utilisent aussi du matériel de l'Association de mathématiques du Québec. À la polyvalente Lucien-Pagé, les intervenants utilisent un matériel construit par les enseignants de la polyvalente. Ils utilisent aussi un livre de mathémathiques de la C.E.C.M.

En français, à Louis-Joseph-Papineau, les intervenants utilisent pour les travaux de compréhension, les fiches de Boscoville et le système SRA. La gymnastique de prononciation et de rythme est faite individuellement selon des besoins de l'élève alors que les objectifs de grammaire sont généraux. Ils ne sont pas travaillés de façon séquentielle mais plutôt dans un ensemble. À Lucien-Pagé, les intervenants utilisent le système SRA. La grammaire n'est travaillée qu'au deuxième trimestre une fois que les élèves sont plus avancés en lecture.

En anglais, dans les deux polyvalentes, l'objectif est l'acquisition du vocabulaire. Pour les autres activités, morale, enseignement religieux, connaissance du milieu, artisanat, nous ne pouvons parler d'objectifs séquentiels.

En ce qui concerne la structure du programme, les participants au projet n'ont identifié aucune différence ne pouvant être compatible avec le modèle prévu au départ.

b) Les moyens de mise en relation élèves-objectifs

Dans chacune des polyvalentes, l'enseignement individualisée est privilégiée, sauf pour les périodes d'anglais. À Lucien-Pagé, les intervenants utilisent le contrat quotidien pour aider les élèves à planifier leurs activités de la journée. Dans les deux polyvalentes, les rencontres sur-le-champ sont utilisées pour discuter des événements importants. L'entretien régulier est utilisé à Lucien-Pagé mais n'est utilisé à Louis-Joseph-Papineau uniquement si le psychoéducateur prévoit qu'il peut avoir l'impact désiré.

D) Les interactions éducatives

Les interactions éducatives incluent les interactions élèves-intervenants et les interactions élèves-élèves. Dans la classe expérimentale de la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, les intervenants favorisent plutôt les interactions élèves-adultes que les interactions élèves-élèves au cours des activités proprement académiques (exemple: français, mathématiques). Par contre, pour les activités de socialisation, ils tendent à favoriser les interactions élèves-élèves.

Les intervenants de cette classe considèrent que l'élève doit avoir des interactions positives avec l'adulte avant que l'on favorise les interactions avec ses pairs. Au cours des activités académiques, les interventions tendront à créer une atmosphère détendue mais aussi à arrêter la dispersion et la fuite de la tâche.

Face aux élèves plus inhibés, les intervenants tendront à initier les interactions alors que face aux élèves moins inhibés, les intervenants chercherons à limiter les interactions.

À la polyvalente Lucien-Pagé, les intervenants permettent aux élèves des interactions libres élèves-élèves et élèves-intervenants au début et à la fin de la période de cours. Le reste de la période est centrée sur la tâche. Les interactions des intervenants sont centrées autour de trois thèmes: la transmission de connaissances, l'aide personnelle ainsi que la transmission et le respect de consignes. Dans les interactions élèves-élèves, les intervenants favorisent l'aide et le respect.

La discussion des interactions éducatives favorisées dans chacune de ces classes nous a permis de déceler une différence qui peut avoir un impact important sur le modèle d'intervention selon que les comportements soient plus ou moins extrêmes. À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, les intervenants ont plutôt tendance à prévenir ou à arrêter les comportements inadéquats des élèves. À Lucien-Pagé, les intervenants ont plutôt tendance à laisser les élèves interagir et vivre leurs conflits.

Ces différences au moment de la discussion ressortaient des opinions des intervenants. Il est difficile de juger jusqu'à quel point ces opinions se traduisent en comportement dans la vie quotidienne sans avoir fait une observation méthodique des comportements en classe. Il est cependant apparu aux participants du projet que ces deux tendances pouvaient être compatibles avec le modèle dans la mesure où ces attitudes ne sont pas traduites en comportements extrêmes.

En conclusion, toutes les différences entre les deux classes en ce qui concerne les éléments du programme ont semblé, aux yeux des participants au projet, des différences compatibles avec le modèle original d'intervention. Ceci ne veut pas dire que dans les faits et dans la pratique quotidienne, ces différences ne donnent pas lieu à des impacts fort différents sur la clientèle. Nous pouvons cependant affirmer, à la lumière des échanges entre les intervenants, que le modèle d'intervention faisant l'objet de ce projet pilote permet une certaine liberté d'action aux intervenants en ce qui concerne les différents éléments du programme, c'est-à-dire, les opportunités, les éléments de motivation, la structure et les interactions.

5.2 Le climat social dans les classes.

Le climat social est habituellement un bon indice de la qualité d'un milieu d'éducation ou de traitement (cf. Moos, 1975). Plus le climat social du milieu est perçu de façon positive par les enfants plus il risque d'avoir un impact positif sur le comportement de ces enfants (cf. Tremblay, 1976).

Nous avons mesuré le climat social de chacune des classes expérimentales et témoins au prétest et au postest. Il s'agit du climat social perçu par les élèves. Par cette évaluation nous tentons d'avoir un aperçu de l'environnement dans lequel se déroule l'intervention.

Au prétest nous avons mesuré le climat social que les garçons s'attendent trouver dans leur classe au cours de l'année (i.e. que chacune des questions était formulée au futur)[6], alors qu'au postest nous avons mesuré le climat social actuel (i.e. que chacune des questions est formulée au présent).

Le tableau 2 présente les résultats de chacune des classes aux 9 dimensions du CES lors du prétest. Nous avons comparé les résultats des classes expérimentales et témoins par un test statistique (F-test) pour vérifier s'il y avait des différences significatives. À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau nous pouvons observer une différence significative à une seule dimension. Il s'agit de l'affiliation. Par cette dimension on tente de mesurer la qualité des interactions positives entre les garçons dans la classe (e.g. on se fait beaucoup d'amis dans notre classe). Ici les possibilités d'affiliation sont perçues plus nombreuses dans la classe témoin en comparaison à la classe expérimentale.

---

6. Au moment du prétest les garçons de chacune des classes, sauf la classe témoin de Lucien-Pagé, avaient une expérience de deux mois de cette classe.

À la polyvalente Lucien-Pagé nous pouvons observer au prétest des différences significatives entre la classe expérimentale et la classe témoin à deux dimensions. L'orientation vers la tâche est perçue plus grande dans la classe expérimentale et le contrôle de l'enseignant est perçu plus grand dans la classe témoin.

Dans l'ensemble aux deux polyvalentes, lors du début de l'intervention, il ne semble pas y avoir de nombreuses différences entre la classe expérimentale et la classe témoin, en ce qui concerne la perception qu'ont les garçons du climat social.

Nous avons ensuite tenté de vérifier si le climat social perçu par les garçons avait changé entre le prétest et le postest.

Au tableau 3, nous pouvons observer les différences de moyennes entre le prétest et le postest pour la classe expérimentale et la classe témoin de la polyvalente Louis-Joseph-Papineau. Un seul changement significatif s'est produit dans la classe expérimentale. Les garçons percoivent moins d'engagement de leur part dans le programme qu'ils en espéraient au moment du prétest. Trois changements significatifs se sont produits dans la classe témoin. L'orientation vers la tâche, l'ordre et l'organisation de même que le contrôle de l'enseignant ont tous diminué de façon significative. Il est à noter qu'entre le prétest et le postest dans la classe expérimentale la mesure de variation (l'écart type) a augmenté à chacune des dimensions. Nous n'avons pas vérifié s'il s'agissait d'une augmentation significative mais si tel était le cas il s'agirait d'une indication qu'à la fin de l'année les garçons s'entendent moins bien entre eux qu'au début de l'année pour évaluer la qualité du climat social de leur classe. C'est-à-dire que le vécu de l'année aurait un impact différentiel sur leur perception du climat de la classe.

TABLEAU 2: Différences de moyennes entre les classes expérimentales et témoins des deux polyvalentes aux dimensions du climat social (CES) lors du prétest

| | | Louis-Joseph-Papineau | | | Lucien-Pagé | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Expérimentale (N=9) | Témoin (N=15) | p. | Expérimentale (N=8) | Témoin (N=7) | p. |
| Engagement | $\bar{x}$ | 7.1 | 5.8 | N.S. | 5.6 | 4.7 | N.S. |
| | E.T. | 1.7 | 2.0 | | 2.0 | 2.0 | |
| Affiliation | $\bar{x}$ | 5.6 | 7.5 | .05 | 6.5 | 6.1 | N.S. |
| | E.T. | 2.1 | 1.6 | | 2.3 | 1.1 | |
| Support de l'enseignant | $\bar{x}$ | 5.3 | 5.9 | N.S. | 6.4 | 4.9 | N.S. |
| | E.T. | 1.4 | 2.1 | | 1.5 | 1.7 | |
| Orientation vers la tâche | $\bar{x}$ | 6.3 | 7.6 | N.S. | 7.3 | 5.9 | .05 |
| | E.T. | 1.7 | 1.4 | | 1.3 | 1.1 | |
| Compétition | $\bar{x}$ | 6.3 | 7.3 | N.S. | 5.9 | 6.1 | N.S. |
| | E.T. | 1.7 | 1.7 | | 1.4 | 0.7 | |
| Ordre et organisation | $\bar{x}$ | 6.0 | 6.1 | N.S. | 6.1 | 4.9 | N.S. |
| | E.T. | 2.0 | 2.3 | | 2.2 | 1.8 | |
| Clarté de la règle | $\bar{x}$ | 6.9 | 6.9 | N.S. | 7.3 | 7.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.8 | 1.5 | | 1.7 | 1.2 | |
| Contrôle de l'enseignant | $\bar{x}$ | 6.4 | 7.1 | N.S. | 4.8 | 7.0 | .01 |
| | E.T. | 1.7 | 1.2 | | 1.5 | 1.3 | |
| Innovation | $\bar{x}$ | 6.3 | 6.8 | N.S. | 6.3 | 6.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.0 | 1.4 | | 1.8 | 1.9 | |

TABLEAU 3: Différences de moyennes entre le prétest et le postest pour les classes expérimentales et témoins de Louis-Joseph-Papineau aux dimensions du climat social (CES)

| | | Classes expérimentales | | | Classes témoins | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Prétest (N=9) | Postest (N=8) | p. | Prétest (N=15) | Postest (N=17) | p. |
| Engagement | $\bar{x}$ | 7.1 | 4.8 | .01 | 5.8 | 4.5 | N.S. |
| | E.T. | 1.7 | 1.9 | | 2.0 | 2.4 | |
| Affiliation | $\bar{x}$ | 5.6 | 5.4 | N.S. | 7.5 | 6.4 | N.S. |
| | E.T. | 2.1 | 2.9 | | 1.6 | 2.2 | |
| Support de l'enseignant | $\bar{x}$ | 5.3 | 5.6 | N.S. | 5.9 | 6.1 | N.S. |
| | E.T. | 1.4 | 2.1 | | 2.1 | 1.8 | |
| Orientation vers la tâche | $\bar{x}$ | 6.3 | 5.8 | N.S. | 7.6 | 6.3 | .05 |
| | E.T. | 1.7 | 2.5 | | 1.4 | 1.8 | |
| Compétition | $\bar{x}$ | 6.3 | 6.0 | N.S. | 7.3 | 6.7 | N.S. |
| | E.T. | 1.7 | 2.5 | | 1.7 | 1.5 | |
| Ordre et organisation | $\bar{x}$ | 6.0 | 5.0 | N.S. | 6.1 | 4.1 | .05 |
| | E.T. | 2.0 | 2.7 | | 2.3 | 2.0 | |
| Clarté de la règle | $\bar{x}$ | 6.9 | 7.0 | N.S. | 6.9 | 6.7 | N.S. |
| | E.T. | 1.8 | 2.3 | | 1.5 | 1.7 | |
| Contrôle de l'enseignant | $\bar{x}$ | 6.4 | 6.8 | N.S. | 7.1 | 4.8 | .01 |
| | E.T. | 1.7 | 2.3 | | 1.2 | 1.4 | |
| Innovation | $\bar{x}$ | 6.3 | 5.1 | N.S. | 6.8 | 6.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.0 | 2.2 | | 1.4 | 1.3 | |

Au tableau 4, nous présentons la comparaison prétest - postest pour les deux classes de la polyvalente Lucien-Pagé. Pour la classe expérimentale, on n'observe aucune différence significative alors que pour la classe témoin on n'observe qu'une différence significative. Il s'agit de l'affiliation dont la moyenne est supérieure au postest.

Dans l'ensemble, il ne semble donc pas y avoir de variation importante dans le climat social perçu par les garçons au début et à la fin de l'année dans les classes expérimentales et les classes témoins.

Finalement, nous avons comparé les classes expérimentales aux classes témoins au moment du postest. Les résultats sont présentés au tableau 5. Nous pouvons y observer qu'à la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, il n'y a qu'une différence significative, à la dimension contrôle de l'enseignant. Il s'agit en fait d'une des trois dimensions auxquelles la classe témoin a diminué de score entre le prétest et le postest. La différence significative à la dimension affiliation que l'on avait observée entre ces deux classes au prétest n'existe plus parce que la classe témoin a diminué de score à cette dimension du prétest au postest.

Quant à la polyvalente Lucien-Pagé, nous pouvons observer toujours au tableau 5, qu'il n'y a qu'une différence significative entre la classe expérimentale et la classe témoin. Elle se retrouve à la dimension "ordre et organisation". La classe expérimentale a un score plus élevé que la classe témoin. Cette différence significative n'existait pas au moment du prétest. Il ne semble pas que la différence observée au postest soit due à un changement de tendance centrale (la moyenne) mais plutôt au fait que dans chacun des groupes, la variation entre les garçons a diminué (i.e. l'écart type).

Au prétest nous avions observé une différence significative entre la classe expérimentale et la classe témoin à la dimension contrôle de l'enseignant.

TABLEAU 4: Différences de moyennes entre le prétest et le postest pour la classe expérimentale et témoin de Lucien-Pagé aux dimensions du climat social (CES)

| | | Classe expérimentale | | | Classes témoin | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Prétest (N=8) | Postest (N=7) | p. | Prétest (N=7) | Postest (N=5) | p. |
| Engagement | $\bar{x}$ | 5.6 | 6.7 | N.S. | 4.7 | 5.2 | N.S. |
| | E.T. | 2.0 | 2.0 | | 2.0 | 1.3 | |
| Affiliation | $\bar{x}$ | 6.5 | 7.3 | N.S. | 6.1 | 7.8 | .05 |
| | E.T. | 2.3 | 1.6 | | 1.1 | 1.3 | |
| Support de l'enseignant | $\bar{x}$ | 6.4 | 6.6 | N.S. | 4.9 | 5.8 | N.S. |
| | E.T. | 1.5 | 2.0 | | 1.7 | 1.5 | |
| Orientation vers la tâche | $\bar{x}$ | 7.3 | 7.3 | N.S. | 5.9 | 6.6 | N.S. |
| | E.T. | 1.3 | 1.7 | | 1.1 | 1.1 | |
| Compétition | $\bar{x}$ | 5.9 | 5.4 | N.S. | 6.1 | 6.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.4 | 2.1 | | 0.7 | 1.2 | |
| Ordre et organisation | $\bar{x}$ | 6.1 | 6.9 | N.S. | 4.9 | 5.4 | N.S. |
| | E.T. | 2.2 | 1.4 | | 1.8 | 0.6 | |
| Clarté de la règle | $\bar{x}$ | 7.3 | 6.1 | N.S. | 7.0 | 5.6 | N.S. |
| | E.T. | 1.7 | 2.5 | | 1.2 | 1.7 | |
| Contrôle de l'enseignant | $\bar{x}$ | 4.8 | 4.7 | N.S. | 7.0 | 5.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.5 | 1.8 | | 1.3 | 2.1 | |
| Innovation | $\bar{x}$ | 6.3 | 6.6 | N.S. | 6.0 | 7.0 | N.S. |
| | E.T. | 1.8 | 1.9 | | 1.9 | 0.7 | |

TABLEAU 5: Différences de moyennes entre les classes expérimentales et témoins des deux polyvalentes aux dimensions du climat social (CES) lors du postest

| | | Louis-Joseph-Papineau | | | Lucien-Pagé | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Expérimentale (N=8) | Témoin (N=17) | p. | Expérimentale (N=7) | Témoin (N=5) | p. |
| Engagement | $\bar{x}$ | 4.38 | 4.47 | N.S. | 6.71 | 5.20 | N.S. |
| | E.T. | 1.92 | 2.35 | | 1.80 | 1.30 | |
| Affiliation | $\bar{x}$ | 5.38 | 6.35 | N.S. | 7.29 | 7.80 | N.S. |
| | E.T. | 2.88 | 2.23 | | 1.60 | 1.30 | |
| Support de l'enseignant | $\bar{x}$ | 5.63 | 6.06 | N.S. | 6.57 | 5.80 | N.S. |
| | E.T. | 2.13 | 1.75 | | 1.99 | 1.48 | |
| Orientation vers la tâche | $\bar{x}$ | 5.75 | 6.29 | N.S. | 7.29 | 6.60 | N.S. |
| | E.T. | 2.49 | 1.79 | | 1.70 | 1.14 | |
| Compétition | $\bar{x}$ | 6.00 | 6.71 | N.S. | 5.43 | 6.00 | N.S. |
| | E.T. | 2.50 | 1.53 | | 2.07 | 1.22 | |
| Ordre et organisation | $\bar{x}$ | 5.00 | 4.12 | N.S. | 6.86 | 5.40 | .05 |
| | E.T. | 2.73 | 2.00 | | 1.35 | 0.55 | |
| Clarté de la règle | $\bar{x}$ | 7.00 | 6.71 | N.S. | 6.14 | 5.60 | N.S. |
| | E.T. | 2.27 | 1.72 | | 2.48 | 1.67 | |
| Contrôle de l'enseignant | $\bar{x}$ | 6.75 | 4.76 | .05 | 4.71 | 5.00 | N.S. |
| | E.T. | 2.31 | 1.39 | | 1.80 | 2.12 | |
| Innovation | $\bar{x}$ | 5.13 | 6.00 | N.S. | 6.57 | 7.00 | N.S. |
| | E.T. | 2.17 | 1.27 | | 1.90 | 0.71 | |

Cette différence a disparu surtout parce que la classe témoin a diminué de score à cette dimension.

Dans l'ensemble, il semble bien que pour les deux polyvalentes l'expérience s'est déroulée dans un climat social (perçu par les garçons) semblable pour la classe expérimentale et la classe témoin. A notre avis les changements qui pourront être observés chez les garçons au cours de l'année pourront difficilement être attribués au climat social de la classe tel que perçu par les garçons.[7]

5.3 Impact sur les difficultés d'apprentissage

Un des objectifs du projet pilote était de réduire les difficultés d'apprentissage des garçons. Nous avons utilisé l'instrument de Myklebust (1971) pour évaluer ces difficultés au début de l'intervention (octobre-novembre 1980) et à la fin de l'intervention (mai 1981). Il s'agit d'un questionnaire s'adressant à l'enseignant. Dans le cas de classes expérimentales l'enseignant et le psycho-éducateur remplissaient chacun un questionnaire sans se consulter. Les corrélations entre l'évaluation des deux juges à la polyvalente Lucien-Pagé pour le score verbal, comportement personnel et le score total au prétest et postest sont respectivement .92 et .95, .70 et .91, .95 et .97. Il s'agit donc d'un accord satisfaisant. Le lecteur doit cependant être conscient que les résultats présentés ici proviennent d'évaluations basées sur la perception des intervenants qui cherchent à réduire ces troubles d'apprentissage.

Dans un premier temps nous allons comparer les résultats des sujets expérimentaux et témoins[8] au prétest et au postest. Dans un deuxième temps nous allons étudier les différences entre le prétest et le postest pour chacun des groupes.

---

7. Cette absence de différence entre les classes expérimentales et témoins est un peu surprenante. On aurait cru que la réduction du nombre d'élèves et la présence d'un deuxième intervenant eut amélioré le climat social perçu par les élèves. Plusieurs facteurs peuvent sûrement contribuer à cette non différence (e.g. des élèves à comportement moins difficile dans la classe témoin à Louis-Joseph-Papineau mais les résultats demeurent surprenants.

Au tableau 6, nous présentons les résultats de l'étude des différences entre les sujets expérimentaux et témoins au prétest et au postest à deux sous-échelles du Myklebust ainsi qu'au score total (grand total). Nous utilisons le test non paramétrique U de Mann et Whitney (cf. Siegel, 1956).

À la polyvalente Lucien-Pagé nous pouvons observer qu'il n'y a de différences entre les deux groupes qu'au postest de la variable "score verbal"[9] Déjà au prétest le groupe expérimental avait un rang moyen supérieur au groupe témoin ($p \geqslant .08$) et cette différence a légèrement augmentée au postest.

À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau nous n'observons aucune différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin que ce soit au prétest ou au postest.

Etant donné le petit nombre de sujets dans chacun des groupes nous avons regroupé les groupes expérimentaux et les groupes témoins des deux polyvalentes. Nous pouvons observer au tableau 6 que la seule différence significative entre les deux groupes est toujours au postest du "score verbal". L'écart du prétest qui favorisait le groupe expérimental a été augmenté au cours de l'année de telle sorte qu'au postest nous obtenons une différence significative.

Dans le cas de la dimension "comportement personnel et social" ainsi que dans le cas du score total le groupe expérimental avait un rendement légèrement inférieur au groupe témoin lors du prétest alors qu'il a un rendement supérieur au postest mais la différence n'est pas significative.

---

8. Les sujets témoins dans le cas de Louis-Joseph-Papineau ne sont que trois. Deux des cinq choisis au printemps 1980 ne sont pas revenus à cette école. Les trois garçons étaient dans la même classe (la classe témoin).

9. Le score verbal regroupe les deux dimensions suivantes: compréhension auditive et langage.

TABLEAU 6: Différences entre les groupes expérimentaux et témoins au prétest et au postest à trois échelles du Myklebust (Test U de Mann Whitney).

| | Lucien-Pagé | | Louis-Joseph-Papineau | | Lucien-Pagé et Louis J. Papineau | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Expérimental (N = 8) | Témoin (N=7) | Expérimental (N = 8) | Témoin (N=3) | Expérimental (N = 16) | Témoin (N=10) |
| Score verbal | | | | | | |
| Prétest | | | | | | |
| rang moyen | 9.63 | 6.14 | 5.38 | 7.67 | 14.5 | 11.85 |
| U | 15 | | 7 | | 63.5 | |
| p | N.S. | | N.S. | | N.S. | |
| Postest | | | | | | |
| rang moyen | 9.94 | 5.79 | 6.06 | 5.83 | 15.56 | 10.2 |
| U | 12.5 | | 11.5 | | 46.5 | |
| p | .04 | | N.S. | | .05 | |
| Comportement personnel et social | | | | | | |
| Prétest | | | | | | |
| rang moyen | 6.63 | 9.57 | 7.13 | 3 | 13.13 | 14.1 |
| U | 17 | | 3 | | 74 | |
| p | N.S. | | N.S. | | N.S. | |
| Postest | | | | | | |
| rang moyen | 9.25 | 6.57 | 6.56 | 4.5 | 14.81 | 11.3 |
| U | 18 | | 7.5 | | 58.5 | |
| p | N.S. | | N.S. | | N.S. | |
| Grand total | | | | | | |
| Prétest | | | | | | |
| rang moyen | 7.88 | 8.14 | 6.06 | 5.83 | 13.06 | 14.2 |
| U | 27 | | 11.5 | | 73 | |
| p | N.S. | | N.S. | | N.S. | |
| Postest | | | | | | |
| rang moyen | 9.13 | 6.71 | 6.94 | 3.50 | 15.31 | 10.6 |
| U | 19 | | 4.5 | | 51 | |
| p | N.S. | | N.S. | | N.S. | |

Dans l'ensemble les groupes témoins et expérimentaux ne semblent pas présenter des différences de comportement importantes au prétest et au postest. Cependant les groupes expérimentaux dans l'ensemble semblent améliorer leur comportement par rapport aux groupes contrôles du prétest au postest. L'analyse statistique qui suit nous permettra de vérifier d'une façon plus rigoureuse cette impression.

Nous avons utilisé le test non paramétrique de Wilcoxon (cf. Siegel, 1956) pour vérifier si chacun des groupes avait manifesté des changements significatifs entre le prétest et le postest.[10]

À la polyvalente Lucien-Pagé, nous pouvons observer (tableau 7) que le groupe expérimental augmente de façon significative son score à la dimension "comportement personnel et social" ainsi que son score total, alors que le groupe témoin ne manifeste aucun changement significatif.

À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, le groupe expérimental augmente de façon significative son score total. Pour le groupe témoin deux des trois sujets régressent aux trois dimensions du tableau 7.

Nous avons regroupé les sujets expérimentaux et les sujets témoins des deux polyvalentes (cf. tableau 7). L'analyse statistique des changements du prétest au postest pour ces deux regroupements permet d'observer que le groupe expérimental améliore de façon significative son rendement au "score verbal" au "comportement personnel et social" et au score total alors que le groupe témoin ne présente aucun changement significatif et la tendance est plutôt à la régression.

C'est donc dire qu'en se fiant à la perception des intervenants le groupe expérimental réduit de façon significative ses troubles d'apprentissage au cours de l'année alors que le groupe témoin manifeste à peu près aucun changement, si ce n'est une légère tendance à augmenter ses troubles d'apprentissage.

---

10. Cette analyse statistique ne peut être faite pour le groupe témoin de Louis-Joseph-Papineau à cause du nombre trop restreint de sujets (N = 3).

TABLEAU 7: Indices des changements entre le prétest et le postest à trois échelles du Myklebust.

| | Score verbal | | | | | Comportement personnel et social Wilcoxon | | | | | Grand total Wilcoxon | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | +(1) | -(1) | 0(1) | (T) | p. | + | - | 0 | (T) | p. | + | - | 0 | (T) | p. |
| Groupe expérimental L.P. (N = 8) | 6 | 2 | 0 | +7 | N.S. | 7 | 1 | 0 | +1 | .01 | 7 | 1 | 0 | +3 | .025 |
| Groupe témoin LP (N = 7) | 3 | 4 | 0 | -13.5 | N.S. | 2 | 4 | 1 | -5 | N.S. | 3 | 4 | 0 | -11 | N.S. |
| Groupe expérimental LJP (N = 8) | 6 | 2 | 0 | +9 | N.S. | 4 | 4 | 0 | +15 | N.S. | 7 | 1 | 0 | +1 | .01 |
| Groupe témoin LJP (N = 3) | 1 | 2 | 0 | - | - | 1 | 2 | 0 | - | - | 1 | 2 | 0 | - | - |
| Groupe expérimental LJP+LP (N = 16) | 12 | 4 | 0 | +4 | .025 | 11 | 5 | 0 | +5 | .025 | 14 | 2 | 0 | +2 | .005 |
| Groupe témoin LJP+LP (N = 10) | 4 | 6 | 0 | -23.5 | N.S. | 3 | 6 | 1 | -17 | N.S. | 4 | 6 | 0 | -22.5 | N.S. |

(1) + indique le nombre de garçons qui ont augmenté de score
- indique le nombre de garçons qui ont diminué de score
0 indique le nombre de garçons qui n'ont pas changé de score

Cependant, ces changements comme nous l'avons vu avec les résultats du tableau 6, ne sont pas suffisants pour que les deux groupes (témoins et expérimentaux) soient considérés différents, de façon significative (i.e. $p > .05$) au postest.

5.4 Impact sur le concept de soi

L'amélioration du concept de soi des garçons était parmi les objectifs du projet pilote. Nous avons tenté de mesurer les changements du concept de soi entre le prétest et le postest à l'aide du questionnaire Piers-Harris (Piers, 1976). Ce questionnaire est complété par les garçons eux-mêmes et permet d'évaluer six dimensions en plus de donner un score total.

Nous présentons aux tableaux 8, 9 et 10, les moyennes et les écarts types de chacun des groupes au prétest et au postest. À la polyvalente Lucien-Pagé, (tableau 8) dans l'ensemble, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin nous observons une diminution des moyennes. Le groupe expérimental a une moyenne inférieure au groupe témoin tant au prétest qu'au postest pour chacune des dimensions sauf le "statut scolaire et intellectuel" du prétest.

À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau (tableau 9), nous comparons le groupe expérimental aux garçons de la classe témoin qui ne faisaient pas partie des garçons identifiés comme nécessitant le type d'intervention du projet pilote. On pourrait les qualifier de groupe de garçons "normaux" au professionnel court II.

Nous pouvons observer que la moyenne du groupe témoin est supérieure à la moyenne du groupe expérimental à chacune des dimensions tant au prétest qu'au postest. Il s'agit là d'une situation attendue tout au moins au prétest, étant donné que le projet pilote se donne comme objectif d'intervenir auprès des garçons qui ont un faible concept de soi.

TABLEAU 8: Moyennes et écarts types du groupe expérimental et du groupe témoin de Lucien-Pagé aux moments du prétest et du postest pour les sous-échelles et le score total de l'évaluation du concept de soi (Piers, 1976).

| | | Groupe expérimental (N = 5) | | Groupe témoin (N = 4) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | E.T. | $\bar{X}$ | E.T. |
| Comportement | | | | | |
| | Pré | 10.40 | 2.07 | 11.25 | 2.22 |
| | Post | 8.20 | 3.56 | 11.25 | 2.63 |
| Statut scolaire et intellectuel | | | | | |
| | Pré | 12.60 | 2.41 | 11.00 | 1.41 |
| | Post | 9.40 | 2.97 | 12.00 | 0.82 |
| Attributs et apparence physique | | | | | |
| | Pré | 9.40 | 3.05 | 9.50 | 1.00 |
| | Post | 7.40 | 3.21 | 9.75 | 1.26 |
| Anxiété | | | | | |
| | Pré | 9.20 | 1.30 | 10.75 | 1.71 |
| | Post | 8.20 | 1.79 | 9.25 | 3.30 |
| Popularité | | | | | |
| | Pré | 7.00 | 2.35 | 9.25 | 2.36 |
| | Post | 7.00 | 1.87 | 7.50 | 1.91 |
| Bonheur et satisfaction | | | | | |
| | Pré | 8.00 | 1.58 | 8.75 | 1.26 |
| | Post | 6.00 | 1.87 | 8.25 | 0.96 |
| Total | | | | | |
| | Pré | 52.60 | 7.99 | 58.00 | 3.37 |
| | Post | 43.60 | 8.14 | 55.00 | 7.62 |

TABLEAU 9: Moyennes et écarts types du groupe expérimental et du groupe témoin de Louis-Joseph-Papineau aux moments du prétest et du postest pour les sous-échelles et le score total de l'évaluation du concept de soi (Piers, 1976)

| | | Groupe expérimental (N = 8) | | Groupe témoin (1) (N = 11) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\bar{X}$ | E.T. | $\bar{X}$ | E.T. |
| Comportement | | | | | |
| | Pré | 10.88 | 2.90 | 13.91 | 2.02 |
| | Post | 10.50 | 3.20 | 12.55 | 3.56 |
| Statut scolaire et intellectuel | | | | | |
| | Pré | 11.25 | 3.11 | 11.64 | 2.94 |
| | Post | 10.38 | 3.74 | 12.00 | 3.63 |
| Attributs et apparence physique | | | | | |
| | Pré | 7.75 | 1.75 | 8.18 | 2.48 |
| | Post | 8.00 | 2.56 | 9.91 | 2.91 |
| Anxiété | | | | | |
| | Pré | 8.88 | 3.68 | 11.18 | 2.82 |
| | Post | 9.00 | 2.56 | 11.27 | 3.32 |
| Popularité | | | | | |
| | Pré | 6.50 | 2.00 | 9.36 | 2.54 |
| | Post | 7.75 | 2.38 | 8.91 | 2.88 |
| Bonheur et satisfaction | | | | | |
| | Pré | 7.33 | 1.69 | 8.36 | 1.50 |
| | Post | 6.88 | 1.81 | 8.27 | 1.90 |
| Total | | | | | |
| | Pré | 50.13 | 7.92 | 61.36 | 8.89 |
| | Post | 50.88 | 11.36 | 60.18 | 12.58 |

(1) Ce groupe est constitué des garçons d'une classe du même niveau que le groupe expérimental qui n'avaient pas été retenus comme ayant besoin du traitement expérimental. Les scores de deux garçons de cette classe ayant eu cette identification ne sont pas inclus dans le calcul de la moyenne.

Au tableau 10, nous avons regroupé les sujets des groupes expérimentaux, les sujets témoins qui avaient été identifiés comme susceptibles de profiter de l'intervention (témoin 1) et les garçons qui faisaient partie de la classe à laquelle les sujets témoins de Louis-Joseph-Papineau ont été intégrés (témoin 11, i.e. les garçons qualifiés de "normaux" plus haut). Nous pouvons observer que dans l'ensemble tant au prétest qu'au postest, les sujets du groupe expérimental ont un score inférieur aux deux autres groupes alors que les sujets du groupe témoin 1 ont un score inférieur aux sujets du groupe témoin 11.

Nous avons vérifié ces différences par un test statistique (F. test) pour le score total (cf. tableau 11). Nous pouvons observer que la différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin 11 est significative tant au prétest qu'au postest. Entre le groupe expérimental et le groupe témoin 1, la différence au prétest est appréciable mais n'atteint pas le seuil de confiance de $p < .05$. Au postest, la différence est encore moins significative parce que la variation augmente dans chacun des groupes. Finalement, nous n'observons aucune différence significative entre le groupe témoin 1 et le groupe témoin 11 au prétest et au postest même si le groupe témoin 11 a une moyenne de beaucoup supérieure dans les deux cas.

La différence entre le groupe expérimental et le groupe témoin 1 est un peu surprenante étant donné qu'il s'agit de sujets qui parviennent d'une même population et que les groupes ont été formés par randomisation. Nous avons évidemment perdu des sujets en cours de route soit parce qu'ils ne sont pas revenus aux écoles cibles, soit parce qu'ils n'étaient pas présents lors de la collecte de données. Cette mortalité expérimentale peut être biaisée et causer cette différence. Cependant, il est possible d'invoquer une hypothèse rivale qui rejoint la théorie de l'impact de l'étiquetage sur le concept de soi (cf. Beltempo, 1979; Carroll, 1967).

TABLEAU 10: Moyennes et écarts types des groupes expérimentaux (intégrés) et des groupes témoins de Louis-Joseph-Papineau et Lucien-Pagé aux moments du prétest et du postest pour des sous-échelles et le score total de l'évaluation du concept de soi (Piers, 1976).

| | Groupes expérimentaux (LJP+LP, N=13) | | Groupes témoins 1 (1) (LJP+LP, N=6) | | Groupes témoin 11 (2) (LJP, N=11) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | M. | E.T. | M. | E.T. | M. | E.T. |
| Comportement | | | | | | |
| Pré | 10.69 | 2.53 | 11.50 | 1.76 | 13.91 | 2.02 |
| Post | 9.61 | 3.40 | 10.17 | 3.66 | 12.55 | 3.56 |
| Statut scolaire et intellectuel | | | | | | |
| Pré | 11.77 | 2.83 | 10.83 | 2.48 | 11.64 | 2.94 |
| Post | 10.00 | 3.37 | 11.33 | 1.75 | 12.00 | 3.63 |
| Attributs et apparence physique | | | | | | |
| Pré | 8.38 | 2.36 | 8.17 | 2.40 | 8.18 | 2.48 |
| Post | 7.77 | 2.71 | 10.00 | 1.90 | 9.91 | 2.91 |
| Anxiété | | | | | | |
| Pré | 9.00 | 2.92 | 11.50 | 1.87 | 11.18 | 2.82 |
| Post | 8.69 | 2.25 | 9.83 | 2.79 | 11.27 | 3.32 |
| Popularité | | | | | | |
| Pré | 6.69 | 2.06 | 9.50 | 1.97 | 9.36 | 2.54 |
| Post | 7.46 | 2.15 | 8.00 | 1.79 | 8.91 | 2.88 |
| Bonheur et satisfaction | | | | | | |
| Pré | 7.62 | 1.61 | 8.17 | 1.47 | 8.36 | 1.50 |
| Post | 6.54 | 1.81 | 8.50 | 1.05 | 8.27 | 1.90 |
| Total | | | | | | |
| Pré | 51.08 | 7.71 | 57.83 | 3.83 | 61.36 | 8.89 |
| Post | 48.08 | 10.53 | 54.83 | 8.42 | 60 18 | 12.58 |

(1) Garçons identifiés comme nécessitant l'intervention mais ne la recevant pas.

(2) Garçons identifiés comme ne nécessitant pas l'intervention.

TABLEAU 11: Comparaison statistique (F-test) des groupes expérimentaux et témoins au score total du concept de soi (Piers, 1976)

| | Prétest | | | | Postest | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M. | E.T. | F. | p. | M. | E.T. | F. | p. |
| Groupes expérimentaux (LJP+LP, N=13) | 51.08 | 7.71 | 4.13 | .10 | 48.08 | 10.53 | 1.53 | N.S. |
| Groupes témoins 1 (LJP+LP, N=6) | 57.83 | 3.83 | | | 54.83 | 8.42 | | |
| Groupes expérimentaux (N=13) | 51.08 | 7.71 | 9.22 | .01 | 48.08 | 10.53 | 6.59 | .05 |
| Groupes témoins 11 (N=11) | 61.36 | 8.89 | | | 60.18 | 12.58 | | |
| Groupes témoins 1 (N=6) | 57.83 | 3.83 | 0.85 | N.S. | 54.83 | 8.42 | 0.86 | N.S. |
| Groupes témoins 11 (N=11) | 61.36 | 8.89 | | | 60.18 | 12.58 | | |

En effet, il est possible que le fait de donner une ressource spéciale à des enfants leur communique le message de l'étiquette et ait un impact sur leur concept de soi. Aussi les garçons du groupe témoin 1 qui ont été étiquetés mais qui n'ont pas reçu une ressource spéciale, donc qui n'ont pas reçu le message, n'aurait pas eu cet impact sur leur concept de soi (cf. Beltempo, 1979).

Cependant, ce problème n'était pas l'objet de notre étude. Nous voulions voir si l'intervention mise en place pouvait avoir un impact positif sur le concept de soi entre le prétest et le postest.

Pour évaluer les différences significatives entre le prétest et le postest, nous avons utilisé, comme pour l'évaluation de l'impact sur les difficultés d'apprentissage, le test non paramétrique de Wilcoxon. Nous présentons, au tableau 12, les résultats pour la variable "comportement", la variable "statut scolaire et intellectuel", la variable "bonheur et satisfaction", de même que pour le score total.

Nous pouvons observer qu'à chacune de ces variables et pour chacun des groupes qu'il n'y a aucune différence significative de score entre le prétest et le postest. Cette analyse statistique nous amène donc à conclure qu'il n'y a pas de changement significatif du concept de soi au cours de l'année scolaire chez ces garçons, que ce soit ceux qui bénéficient de l'intervention, ceux qui n'en bénéficient pas et qu'on avait identifiés comme le nécessitant ou encore ceux qui n'avaient pas été identifiés et qui n'en ont pas été l'objet.

Si nous regardons les tendances de changement dans chacun des groupes, nous observons (tableau 12) que le groupe expérimental de Louis-Joseph-Papineau de même que le groupe témoin 11 de cette même polyvalente ont tous deux des tendances de changement positif alors que le groupe expérimental de Lucien-Pagé, les groupes expérimentaux combinés et les groupes témoins 1 combinés ont tous des tendances au changement négatif.

TABLEAU 12: Indices des changements entre le prétest et le postest à quatre échelles du concept de soi (Piers, 1976)

| | Comportement Wilcoxon (2) | | | | | Statut scolaire et intellectuel | | | | | Bonheur et satisfaction Wilcoxon | | | | | Score total Wilcoxon | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | +(1) | -(1) | 0(1) | T | p. | + | - | 0 | T | p. | + | - | 0 | T | p. | + | - | 0 | T | p. |
| Groupe expérimental LP (N = 5) | 1 | 4 | 0 | -3 | N.S. | 1 | 4 | 0 | -2 | N.S. | 0 | 3 | 2 | -0 | N.S. | 1 | 4 | 0 | -1 | N.S. |
| Groupe expérimental LJP (N = 8) | 4 | 2 | 2 | -9 | N.S. | 3 | 4 | 1 | -10 | N.S. | 1 | 4 | 3 | -4 | N.S. | 5 | 2 | 1 | +11 | N.S. |
| Groupe expérimental LP+LJP (N = 13) | 5 | 6 | 2 | -24.5 | N.S. | 4 | 8 | 1 | -19.5 | N.S. | 1 | 7 | 5 | -5 | N.S. | 6 | 6 | 1 | -29 | N.S. |
| Groupe témoin LP+LJP 1(3) (N = 6) | 2 | 3 | 1 | -5 | N.S. | 4 | 2 | 0 | +7.5 | N.S. | 1 | 2 | 3 | ±3 | N.S. | 2 | 4 | 0 | -5 | N.S. |
| Groupe témoin LJP 11(4) (N = 11) | 7 | 2 | 2 | +10 | N.S. | 2 | 6 | 3 | -14.5 | N.S. | 4 | 5 | 3 | -17 | N.S. | 4 | 6 | 1 | +26 | N.S. |

1) + = Garçons qui ont augmenté de score entre le pré et le postest.
- = Garçons qui ont diminué de score entre le pré et le postest.
0 = Garçons qui n'ont pas changé de score entre le pré et le postest.

2) Le signe + ou - devant le score T indique si la tendance (somme des rangs) est à l'augmentation (+) à la diminution (-) ou stable (±).

(3) n'inclut que des garçons qui avaient été identifiés comme nécessitant la ressource et ne l'ont pas reçue.

(4) n'inclut que des garçons qui avaient été identifiés comme ne nécessitant par la ressource.

## 5.5 Impact sur la fréquentation scolaire

Un des objectifs du projet était d'augmenter la présence en classe de ces élèves de façon à ce qu'ils profitent mieux des ressources scolaires. Nous avons mesuré la présence en classe de deux façons. Premièrement, nous avons noté le nombre de garçons qui ne terminaient pas l'année et le nombre de garçons qui devaient se présenter à l'école au début de l'année et ne l'ont pas fait.

À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau dans la classe expérimentale deux garçons (sur dix) n'ont pas terminé l'année. Dans la classe témoin, deux garçons (sur cinq) ne se sont pas présentés au début de l'année et deux autres ont quitté en cours d'année.

À la polyvalente Lucien-Pagé, deux garçons de la classe témoin ont quitté en cours d'année alors qu'aucun n'a quitté la classe expérimentale. Si nous additionnons les données des deux polyvalentes nous obtenons un taux d'abandon de 11.11% pour les classes expérimentales et un taux d'abandon de 42.9% pour les classes témoins ($X^2 = 2.71$, $p < .10$). Il semble donc y avoir une tendance pour les classes expérimentales d'éviter l'abandon scolaire des garçons.

Comme deuxième mesure de présence en classe nous avons utilisé le nombre de périodes d'absences au cours de l'année.

Nous avons comparé les groupes expérimentaux et témoins tant pour les absences au cours de l'année précédente (1979-80, prétest) que pour les absences au cours de la présente année (1980-81, postest).

Les résultats sont présentés au tableau 13. Nous pouvons observer que dans les deux polyvalentes le groupe témoin avait tendance en 1979-80 à avoir plus d'absences que le groupe expérimental. La différence est significative. Les mêmes tendances se présentent pour l'année 1980-81, mais sans aucune différence significative.

Il est aussi à noter que les différences au prétest au postest dans les deux polyvalentes sont inversées. En effet, les deux groupes à Louis-Joseph-Papineau tendent à diminuer la fréquence des absences de 1979-80 à 1980-81 alors que l'inverse se produit à Lucien-Pagé. Ce phénomène peut possiblement être expliqué par le fait que les élèves de Louis-Joseph-Papineau en étaient à leur première année dans une polyvalente en 1979-80 alors que les élèves de Lucien-Pagé sont à leur première année dans une polyvalente en 1980-81. Si ce "choc" a un effet sur les absences scolaires, il expliquerait la différence observée entre les deux polyvalentes.

Malgré les différences entre les deux polyvalentes, nous les avons réunies pour obtenir des groupes plus nombreux pour les fins de comparaison statistiques. Nous pouvons observer au tableau 13 que cette analyse nous indique que dans l'ensemble les garçons des groupes expérimentaux ne sont pas différents des garçons des groupes contrôles en terme de période d'absences au prétest (1979-80) mais qu'il y a une différence significative au postest (1980-81).

Au tableau 14, nous présentons les résultats d'une analyse non paramétrique des différences entre le prétest et le postest pour les groupes expérimentaux et témoins. Nous pouvons observer qu'il n'y a pas de différences significatives entre le prétest et le postest pour chacun des groupes. Cependant, le groupe expérimental a tendance à diminuer la fréquence des absences alors que le groupe témoin a tendance à augmenter la fréquence d'absences.

## 5.6 La satisfaction du personnel à l'égard du programme

Comme l'an dernier nous avons tenté d'évaluer la satisfaction du personnel des deux polyvalentes à l'égard du projet pilote.

TABLEAU 13: Différences entre les groupes expérimentaux et témoins pour la fréquentation scolaire en 1979-80 et 1980-81

| | | 1979-80 | | 1980-81 | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Périodes d'absence | | Périodes d'absence | |
| | | Groupe expérimental | Groupe témoin | Groupe expérimental | Groupe témoin |
| Louis-Joseph-Papineau | M | 69.22 | 106.05 | 39.33 | 53.50 |
| | E.T. | 20.36 | 27.58 | 34.98 | 19.09 |
| | N | 9 | 2 | 9 | 2 |
| | F | 5.02 | | .29 | |
| | p | N.S. | | N.S. | |
| Lucien-Pagé | M | 15.5 | 54.83 | 48.50 | 109.67 |
| | E.T. | 19.87 | 27.14 | 48.80 | 84.36 |
| | N | 4 | 6 | 4 | 6 |
| | F | 6.10 | | 1.68 | |
| | p | .05 | | N.S. | |
| Louis-Joseph-Papineau et Lucien-Pagé | M | 52.69 | 67.75 | 42.15 | 95.63 |
| | E.T. | 32.27 | 34.74 | 37.83 | 76.23 |
| | N | 13 | 8 | 13 | 8 |
| | F | 1.02 | | 4.65 | |
| | p | N.S. | | .05 | |

TABLEAU 14: Indices des changements en terme de périodes d'absences entre le prétest (1979-80) et le postest (1980-81)

| | N. Augmentent | N. Diminue | T (Wilcoxon) | p. |
|---|---|---|---|---|
| Groupes expérimentaux Louis-Joseph-Papineau et Lucien-Pagé | 6 | 7 | -31 | N.S. |
| Groupes témoins Lucien-Pagé et Louis-Joseph-Papineau | 4 | 4 | +12 | N.S. |

Les questionnaires ont été distribués aux mêmes personnes que l'an dernier, i.e. les directeurs, directeurs adjoints, les professionnels impliqués dans l'évaluation des cas ou offrant des services directs aux garçons (e.g. psychologue, conseiller en orientation, travailleur social, responsable de la fréquentation scolaire), les titulaires des classes du P.C. II et les enseignants des ateliers.

Au moment d'écrire ce rapport (août 81) nous n'avions reçu que 6 questionnaires complétés par des membres du personnel de la polyvalente Lucien-Pagé et aucun questionnaire de la polyvalente Louis-Joseph-Papineau. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cette absence de réponse. En outre, le fait que les questionnaires ont été distribués une semaine avant les vacances et le fait qu'il y avait une grève des postes pendant le mois et demi qui a suivi.

Les résultats des questionnaires remplis sont présentés au tableau 15. Les répondants semblent très satisfaits du service. Dans l'ensemble, ils manifestent une satisfaction plus grande que celle manifestée l'an dernier.

La recommandation la plus fréquente en terme d'amélioration est de réduire à 8 le nombre de garçons dans toutes les classes du P.C.II et d'offrir le même personnel d'encadrement pour chacune de ces classes.

6. Discussion

L'objectif de ce projet pilote était de mettre sur pied une ressource pour des élèves du professionnel court II qui présentent des difficultés d'adaptation socio-affectives et de vérifier l'impact de ce service sur différentes caractéristiques des élèves cibles.

Au cours de la première année du projet nous nous sommes surtout attardés à mettre au point le programme d'intervention et à en vérifier les caractéristiques.

TABLEAU 15: Données descriptives de la satisfaction du personnel à l'égard du service offert par le projet pilote à Lucien-Pagé.

| Possibilité d'atteindre les objectifs | N | Sans aucun doute | Fort probablement | Possiblement | Peu probable | Certainement pas |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Réduction des problèmes de comportement | 6 | 83.3% | 16.7% | 0 | 0 | 0 |
| Récupération académique | 6 | 100% | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Meilleure utilisation des ressources scolaires | 6 | 66.7% | 33.3% | 0 | 0 | 0 |
| Amélioration de l'image de soi | 6 | 66.7% | 16.7% | 16.7% | 0 | 0 |

| Intégration du projet aux services existants | N | S'intègre bien | S'intègre assez bien | S'intègre | S'intègre assez mal | S'intègre très mal |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | 83.3% | 16.7% | 0 | 0 | 0 |

TABLEAU 15 (SUITE)

| Projet oblige à modifier façon de travailler | N | Enormément | d'une façon appréciable | à l'occasion | à peu près pas | Pas du tout |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | 16.7% | 0 | 50% | 33.3% | 0 |

| Les résultats justifient-ils le coût? | N | Tout à fait | Probablement | Probablement pas | Certainement pas |
|---|---|---|---|---|---|
| | 6 | 50% | 50% | 0 | 0 |

| Le service devrait-il être permanent? | N | Oui | Non | Je ne sais pas |
|---|---|---|---|---|
| | 6 | 83.3% | 0 | 16.7% |

| Le service peut-il être amélioré? | N | Oui | Non | Je ne sais pas |
|---|---|---|---|---|
| | 6 | 100% | | |

| Un autre service pourrait-il mieux aider les élèves concernés? | 6 | 33.3% | 50% | 16.7% |
|---|---|---|---|---|

Les résultats de ce travail sont présentés dans le rapport de septembre 1980 (Tremblay et Dupras, 1980).

Au cours de la deuxième année du projet, nous avons tenté de mesurer l'impact de l'intervention sur les garçons cibles. Cependant avant de procéder à l'évaluation nous avons tenté d'amener les intervenants des deux polyvalentes à articuler leurs plans d'intervention de telle sorte qu'ils soient le plus semblable possible et que les différences soient clairement explicitées.

Nous avons décrit dans ce rapport les résultats de ces efforts. Nous pensons que cette description devrait permettre au lecteur d'avoir un aperçu assez détaillé de ce que les intervenants prévoyaient faire dans leurs classes respectives. À notre avis, dans l'ensemble, les deux plans d'intervention étaient suffisamment similaires pour les inclure dans un même modèle. Cependant, les différences attribuables aux différences entre des personnes intervenant, aux différences d'organisation des écoles, aux différences des élèves, ne permettent pas d'affirmer qu'il s'agissait d'interventions identiques. En terme médical il ne s'agissait pas exactement de la même "pilule". Nous ne pensons pas cependant qu'il soit jamais possible de reproduire de façon exacte de tels modèles de traitement.

Les caractéristiques les plus importantes de l'intervention qui nous sont apparu communes aux deux milieux sont la réduction du nombre d'élèves dans un groupe, l'accent mis sur l'individualisation de l'apprentissage, l'accent mis sur l'intervention socio-émotive par le psycho-éducateur aussi bien que l'orthopédagogue et finalement l'effort d'utilisation maximale des ressources du milieu tant scolaire que familial.

Pour évaluer l'impact des programmes sur les élèves nous avons tenté d'utiliser un plan d'expérience qui permettait de contrôler le plus de variables parasites possibles.

La constitution de groupes expérimentaux et témoins par randomisation était la garantie de ce contrôle. Nous avons reçu quelques résistances de la part des intervenants lorsque cette méthode a été proposée mais nous pensons qu'ils ont été suffisamment convaincus de son utilité pour avoir procédé à la constitution des groupes sans trop de biais.

Malheureusement il s'agit d'élèves qui ont une fréquentation scolaire fort peu stable et la quantité de données manquantes vient souvent nuire à la qualité de notre contrôle expérimental. Nous pensons avoir démontré par cette étude qu'il était possible d'utiliser un plan vraiment expérimental dans un milieu scolaire avec l'accord des intervenants. Nous réalisons cependant que pour maintenir la qualité de ce plan au cours de la collecte de données il est nécessaire d'avoir les ressources qui permettent de suivre les élèves malgré leur instabilité.

Notre évaluation du climat social des classes expérimentales et des classes témoins nous a permis de constater que la réduction du nombre d'élèves dans une classe et l'ajout d'un intervenant n'améliorait pas nécessairement la qualité du climat social perçu par les élèves. Il est fort possible que cette absence de différence soit dûe au fait que dans la classe de huit nous regroupons des élèves très "difficiles" alors que dans la classe de 17 nous avons des élèves moins "difficiles" i.e. que si nous avions une classe de 17 élèves difficiles le climat social ne serait pas le même. En fait, les plus optimistes peuvent conclure qu'il est très intéressant de voir qu'avec un groupe de huit élèves difficiles on réussit à maintenir le même "bon" climat social qu'avec un groupe de 17 élèves "moins difficiles". Mais pour tirer de telles conclusions avec certitude il faudrait réaliser les expériences pertinentes.

L'impact de l'intervention sur les troubles d'apprentissage, tel que perçu par les intervenants, est en général positive. C'est-à-dire que nous constatons assez clairement que les garçons des groupes expérimentaux progressent plus que les garçons des groupes témoins.

Cette progression ne permet pas de différencier de façon significative les deux groupes au postest mais il est très apparent par l'analyse des progrès en cours d'année que, selon les intervenants, le programme expérimental a un impact plus grand que les programmes des groupes contrôles.

Il nous semble tout à fait justifié de postuler que si l'intervention expérimentale était poursuivie pour au moins une autre année et de préférence deux autres années, les différences entre les élèves témoins et les élèves expérimentaux s'accroitraient.

Il faut cependant rappeler ici que les mesures obtenues proviennent du jugement des intervenants. On peut soupçonner qu'ils ont probablement tendance à biaiser leurs observations en faveur des progrès de leurs élèves. Il ne faut pas oublier que cette tendance devrait aussi être observable pour les intervenants des groupes témoins mais il n'en demeure pas moins qu'il serait préférable à l'avenir d'obtenir des mesures plus directes ou de la part d'observateurs qui ne connaissent pas la provenance des sujets (i.e. groupe expérimental, témoins, prétest, postest).

L'évaluation de l'impact du programme sur le concept-de-soi des garçons nous a offert un portrait légèrement différent des effets de l'intervention. Nous avons observé qu'il n'y avait pas de changement significatif chez les garçons des groupes expérimentaux et témoins. Seul le groupe expérimental de la polyvalente Louis-Joseph-Papineau ainsi que le groupe témoin de "normaux" de la même polyvalente présentaient une faible tendance au changement positif.

Les résultats les plus intéressants avec cet instrument sont ceux du prétest et du postest qui montrent que le fait de donner une ressource spéciale à un individu a probablement un impact négatif sur son concept-de-soi et que cet impact négatif n'est pas sensiblement atténué par le traitement.

Il est fort possible que d'autres hypothèses soient plus justes pour expliquer les différences observées entre les groupes expérimentaux et témoins (e.g. un biais lors de la formation des groupes ou dans la mortalité expérimentale) mais nos observations sont tellement similaires à celles de d'autres études invoquant l'impact de l'étiquetage (cf. Beltempo, 1979, Carroll, 1967) qu'il ne serait pas prudent de rejeter rapidement cette hypothèse.

Il nous semble que deux types d'études devraient nous permettre d'éclaircir ce problème. Premièrement, l'évaluation du concept-de-soi avant l'implantation d'une ressource spéciale en même temps que la création de groupes témoins et expérimentaux par randomisation. Deuxièmement, il importe de faire une étude longitudinale de plus d'une année pour voir si à long terme l'effet négatif de l'étiquetage est compensé par un effet positif du traitement.

Les données de fréquentation scolaire que nous avons obtenues présentent des variations énormes entre les individus. De plus, il nous manque des données pour plusieurs sujets. Ces deux facteurs rendent nos résultats assez peu fiables. Si l'on se fie aux résultats, les garçons du groupe expérimental ont amélioré quelque peu leurs habitudes de fréquentation scolaire alors que les garçons du groupe témoin ont augmenté leurs périodes d'absences scolaires. Cependant, ces résultats sont surtout dûs à l'amélioration des élèves du groupe expérimental de Louis-Joseph-Papineau et à la détérioration des élèves du groupe contrôle de Lucien-Pagé. Nous ne sommes pas du tout convaincus que les résultats seraient les mêmes si nous avions des données complètes pour tous les sujets.

Par contre, les abandons scolaires semblent beaucoup plus fréquents dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. Il est fort possible que cette ressource spéciale encourage les élèves à demeurer à l'école malgré le fait qu'elle a un impact (possible) négatif sur leur perception-de-soi.

Il se pourrait que l'élève y voit un espoir de s'en sortir tout en réalisant combien il a besoin d'aide. Mais il s'agit ici de spéculations que seules d'autres études rigoureuses pourraient confirmer.

## 7. Conclusion

L'évaluation du projet pilote présenté dans les pages qui précèdent nous a permis encore une fois de constater combien il est difficile de créer des conditions d'expérimentation qui donnent des réponses "sûres". Au moment de rédiger sa conclusion le chercheur envie l'intervenant qui se fie à sa perception, ses espoirs, son expérience et sa bonne volonté pour conclure que l'intervention a certainement été bénéfique et que les enfants en difficulté d'adaptation ont besoin encore plus de la même chose.

Cette conclusion ne peut être aussi catégorique, d'une part à cause des faiblesses méthodologiques, d'autre part à cause des résultats très peu significatifs dans l'ensemble.

Les résultats indiquent que si l'on se fie à la perception des adultes travaillant auprès des élèves le programme expérimental semble avoir un effet plus bénéfique que le programme régulier. Ce résultat n'est pas à rejeter puisque nous savons très bien que pour réussir à avoir un impact sur les enfants, les adultes doivent être convaincus qu'ils sont en train de réaliser un programme qui en vaut la peine. Si nous retirons un programme qui donne un rendement moyen mais qui satisfait les intervenants pour le remplacer par un programme qui ne satisfait pas ces derniers il est fort probable que nous assisterons à un impact négatif sur les enfants.

Les résultats des mesures directes de l'impact du programme sur les élèves (i.e. sans passer par les intervenants) indiquent qu'il y a très peu de différences entre les élèves des groupes expérimentaux et contrôles.

Il est possible que les différences existent mais que nous n'avons pu les mesurer à cause de la faiblesse de nos instruments, le nombre restreint de notre échantillon et la faiblesse de nos contrôles sur les variables parasites, mais il est aussi possible qu'il ne soit pas réaliste d'attendre des changements significatifs en neuf mois d'intervention alors que les problèmes datent souvent d'aussi loin que le préscolaire.

Il nous semble que les résultats obtenus au cours de ce projet pilote indiquent l'importance d'une expérimentation à long terme (au moins 3 ans) auprès d'un même groupe de garçons avec un plan d'expérience rigoureux et un plan d'intervention articulé avant de conclure qu'il est impossible d'améliorer le sort de ces garçons qui semblent se préparer à être des fardeaux pour les services sociaux de la communauté.

## 8. Recommandations

Tout au long de la discussion nous avons fait plusieurs recommandations que nous reprenons ici de façon brève i.e. sans y inclure le rationnel.

1. Expérimentation d'au moins trois ans avec un même groupe d'élèves (de la fin du primaire à la fin du secondaire) i.e. professionnel court.
2. Vérification de l'impact de la réduction du nombre d'élèves dans la classe sur la qualité du climat social.
3. Vérification de l'impact de l'addition d'un intervenant (psycho-éducateur) sur la qualité du climat social.
4. Mesures des difficultés d'apprentissage par observation directe et/ou test de rendement.
5. Vérifier l'impact à court terme et à long terme de l'implantation d'une ressource spéciale sur le concept-de-soi.
6. Vérifier l'effet différentiel d'une ressource spéciale sur le concept-de-soi et l'espoir d'améliorer son sort.

9. Sommaire

Ce projet-pilote a pour but d'aider des garçons du professionnel court 11 manifestant des problèmes sérieux d'adaptation à mieux s'intégrer aux activités scolaires. Le projet vise plus particulièrement à avoir un impact sur les comportements sociaux des garçons en classe, sur leur utilisation des ressources scolaires disponibles, sur leurs difficultés d'apprentissage et sur leur perception d'eux-mêmes (concept de soi).

Le modèle d'intervention est une adaptation d'un modèle psychoéducatif développé pour l'intervention auprès d'adolescents délinquants. L'équipe d'intervenants est composée dans chacune des deux polyvalentes d'un orthopédagogue et d'un psychoéducateur qui utilisent au besoin les autres intervenants disponibles dans le milieu (le travailleur social, l'orienteur, les enseignants itinérants, le psychologue, l'infirmière, la direction, etc.).

Au cours de la première année du projet (1979-80) les intervenants se sont surtout attardés à mettre au point le programme d'intervention et l'évaluation a permise de décrire les caractéristiques du programme (cf. Tremblay et Dupras, 1980).

Au cours de la deuxième année du projet (1980-81) l'effort d'évaluation a porté sur l'impact de l'intervention eu égard aux élèves cibles. Cette évaluation a permis de constater que les élèves des groupes expérimentaux sont perçus par les intervenants comme ayant diminués leurs difficultés d'apprentissage alors que les élèves des groupes contrôles ont été perçus comme ayant tendance à augmenter leurs difficultés d'apprentissage. L'évaluation du concept-de-soi des élèves a par ailleurs permis de constater qu'il n'y avait pas de changements significatifs au cours de l'intervention tant chez les élèves des groupes expérimentaux que chez les élèves des groupes témoins.

Finalement l'évaluation des périodes d'absences et des abandons au cours de l'intervention semble démontrer que le programme expérimental favorise une plus grande fréquentation scolaire des élèves.

Ces résultats sont discutés à la lumière des limites méthodologiques de l'étude et quelques recommandations pour des études ultérieures sont formulées.

## 10. Références


BECKER et al. The contingent use of teacher attention and praise on reducing classroom behavior problems, Journal of Special Education, 1, 1967, 287-307,

BELTEMPO, J. L'effet de l'étiquetage sur le concept de soi chez l'enfant présentant des troubles d'apprentissage. Mémoire de maîtrise inédit, Département de psychologie, Université de Montréal, 1979.

BLOOM, R.B., SHEA, R.J. et EUN, B.S. The Piers-Harris self-concept scale: norms for behaviorally disordered children. Psychology in the schools, 16 (4). (1979). 483-487.

CAMPBELL, S., STANLEY, D.T. Experimental and quasi experimental designs for research. Chicago: Rand-McNally. 1966.

CARROLL, A.W. The effects of segregated and partially integrated school programs on self concept and academic ahcievement of educable mental retardates. Exceptional Children, 34: 93-99, 1967.

COOLEY, W.W., LOHNES, P.R. Evaluation research and education: theory, principles and practice. Toronto: John Wiley and Sons. 1976.

CUSSON, M. et LEBLANC, M. Boscoville: le milieu et la clientèle (rapport final) Montréal: GRIJ, Université de Montréal, 1980.

FITZ-GIBBON, C.T., MORRIS, L.L. How to design a program evaluation. Beverly-Hills: Sage Publication. 1978.

GENDREAU, G. L'intervention psychoéducative: solution ou défi? Paris: Fleurus. 1978.

GENDREAU, G. Boscoville: une expérience en marche. Conférence au Centre de formation et de Recherche de l'Education surveillée. Vaucresson, France.

GUINDON, J. Le processus de rééducation du jeune délinquant par l'actualisation des forces du moi. Contribution à l'étude des sciences de l'Homme, 7, 1969. 1-320.

KRATHWOHL, D.R. et al. The classification of educational goals: Handbook 2: Affective Domain. New-York: McKay Co. 1964.

LEON, A. et al. (1977). Manuel de psychopédagogie expérimentale. Paris: Presses Universitaires de France.

MOOS, R.H. Evaluating Correctionnal and Community settings. N.Y.: Wiley, 1975.

MOOS, R.H. et TRICKETT, E.J. Classroom Environment scale Manual. Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press, 1974.

MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C.T. (1978). How to measure program implementation. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.

MYKLEBUST, H.R. (1971). The pupil rating scale: screening for learning disabilities. New-York: Grune et Stratton

PIERS, E.V. (1976). The Piers-Harris children's self concept scale: Research monograph no. 1. Nashville, TE.: Counselor Recordings and Tests.

PIERS, E.V. (1969). Manual for the Piers-Harris children's self concept scale. Nashville, te: Bounselor Recordings and Tests.

PIHL, R.O. et al. (1979). Nonspecific interventions with learning disbled individuals. In R.M. Knights and D.J. Bakker (Eds). Rehabilitation, treatment and menagement of learning disorders. Baltimore, Md: University Park Press.

SIEGEL, S. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. London: McGraw-Hill, 1956.

STALLINGS, J.A. (1977). Learning to look: a handbook on classroom observation and teaching models. Belmont, Ca.: Wadsworth Publishing.

TREMBLAY, R.E. et DUPRAS, M. (1980). Intégration d'un programme de rééducation à un programme de scolarisation en fonction des élèves mésadaptés socio-affectifs du professionnel court (rapport de recherche, sept. 1980). Montréal: C.E.C.M., Services aux étudiants, bureau de la consultation personnelle.

TREMBLAY, R.E. (1976). A psychoeducational study of juvenile delinquents during residential treatment. Thèse de doctorat inédite. Institute of Education, University of London.

TRICKETT, J.E., MOOS, R.H. (1973). Social environments of junior high and high school classroom. Journal of Education Psychology, 65 (1), 93-102.